٢ الحرب الباردة على الكينونة العربية

اللغة والإبداع والتعليم



مختار الغوث

صوفيا

الحرب الباردة على الكينونة العربية

(٢)

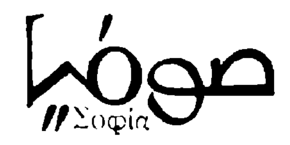
اللغة والإبداع والتعليم

الحرب الباردة على الكينونة العربية

(٢)

اللغة والإبداع والتعليم

مختار الغوث



الحرب الباردة على الكينونة العربية

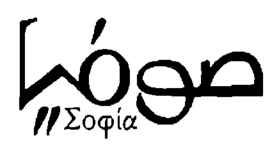
(٢)

اللغة والإبداع والتعليم

مختار الغوث

الطبعة الثانية - 2021

ISBN 978-9921-721-39-3



الكويت - حولي - الدائري الثالث - مجمع بروميناد - ميزانين 2

البريد الإلكتروني : info.sophiakw@gmail.com

هاتف : +965-52224643





@sophia_kwt

الفهرس

اللغة والإبداع

يستنتج مما قلنا في الكتاب الأول أن المرء لا يفقه لغة كما يفقه لغته، ولا يستوعب ما يُكتَب بلغة كما يستوعب ما كُتِب بها، وإن كان المكتوب يختلف: فَما يُبين عن فكر، أو عاطفة، أو ثقافة، أعسر فهْمًا مما يبين عن حقائق خارجية، قد تكفي الرموز والأرقام في الإبانة عنها. من أجل ذلك أجمع اللغويون في العالم، على اختلاف أجناسهم ولغاتهم أنَّ التعليم باللغة الأم خير، وأسهل، وأنه يقيم علاقة بين المتعلم والمفاهيم والأسماء المتداولة في التعليم والحياة[1]؛ فيمكِّن المعلومات من أن تستوطن العقل، وتتأثل فيه، ويصيِّرها طاقةً، يتولَّد منها الإبداع تولُّدًا تلقائيا. كما أجمعوا على أن التعلم باللغات الأجنبية يقيم بين المتعلم والعلم حجبا، تحول دون خلوصه إلى القلب، فالانتفاع به على أكمل وجه. واللغة الأم هي التي تُكتسب بالسليقة مرة واحدة، ولا تُتعلَّم غالبا، وتتمكن في العقل تمكنا لا يبلغه غيرُها من اللغات[2]؛ لأنها تسبق إليه، فتخالطه مخالطة تجعلها ظرفا تلقائيا لما يفيض عنه من المعاني، بحيث إذا خطرت الفكرة، خطرت مقترنة بما يبين عنها من اللفظ. وتمازُج العقل واللغة على هذا الوجه هو الذي يتيح من الإبداع ودقة البيان عما يخطر بالقلب من المعاني والمشاعر ما لا يتأتى بلغةٍ، إنما عُرِفت بعد أن اشتدَّ عود العقل، ويَبِست طينته، وتخلَّقت ملكاته، واستقرت علاقته باللغة الأم، مفرداتٍ وأساليب، فغدت في النفس أطواء، لا يبلغها غيرها، ولا تتغلغل فيها لغة كما تتغلغل اللغة التي صيغ معها العقل يوم صيغ، ثم أُغلق عليها. ولما كان الأصل في الإبداع أن يكون إلهاما يفيض عن الملكات فيضا تلقائيا غير واعٍ، كان لزاما أن تكون اللغة التي

---

(١) انظر: تعريب التعليم العالي في الوطن العربي: ضرورته ومعوقاته، ٢١٥ وما بعدها، واللغة العربية والهوية الثقافية وتجارب التعريب، ٢٨٠.

(٢) مقدمة ابن خلدون، ٥٦٣، وإنقاذ اللغة إنقاذ الهوية، ١٧، وقضايا لسانية وحضارية، ٥١ وما بعدها.

يُخرَج فيها أطوع اللغات، وأطوعها ألصقها بالعقل، وأسرعها مواتاة له فيما يريد الإبانة عنه من المعاني التي تخطر له، وأقدرها على حمله إلى أعماق الأشياء، والتوغل في النفس، واستخراج ما تشتمل عليه من أدق المعاني، وأبعدها غورا، إذ ما كانت اللغة لتكون بليغة بديعة وهي تعجز عن بلوغ ما في النفس. وهذا سبب أن المعلومات والأفكار لا تكون أساسا للإبداع ما لم تكن جزءا من الشعور والخيال والفكر، يمكن استدعاؤه استدعاء غير واع، ويواتي كما تواتي اللغة، ولا تكون كذلك أو تُفْقَهَ، وفقهها مشروط بأن تكون باللغة الأم؛ لأنها هي التي تَحمِل إلى أعمق أعماق الأشياء[1]، أما غيرها، فإنما يُفهَم منه مجمل المراد، على قدر ما تكون المعرفة بها. فالمرء إذا وَجد المعنى، وأراد البيان عنه، فإما أن يُبْلِغه إبلاغا مجردا من التأثير، وإما أن يبلغه إبلاغا مؤثرا، وقد يكون التأثير عنده أهم من الإبلاغ. ولا يكون الكلام مبينا مؤثرا إلا أن يطابق حال المعنى في النفس، أي أن يبين عنه كما يجده المتكلم، ويكون دقيقا في نقل التجربة الشعورية، مؤثرا في السامع، وتأثيره فيه مشروط بحسنه، وغرابته، ودقته، وذلك يعني أن يكون بديعا، يقل التهدي إليه، لدقته وخفائه، ولا يهتدي إليه إلا من أوتي حظا من العبقرية، وإخراجَه في صورة من اللفظ بديعة، تروع السامع، كقول العباس بن الأحنف:

أيها الراقدون حولي، أعينو ني على الليل حسبة وائتجارا
حدثوني عن النهار حديثا أو صفوه؛ فقد نسيت النهارا

فالمعنى الذي أراد إنهاءه إلى السامع هو طول الليل، وما يجد من عنته، كالوحدة، والهم، ومكابدة السهر، وطول العناء، وشدة الوجد، لقلة المؤنس، أما الأثر الذي أراد إحداثه فيه، فهو الإشفاق عليه، والرثاء له، مما يكابد من الهوى، فهو الذي أفضى به إلى ما هو فيه من بؤس. وكنى عن طول الليل وما يجد منه بسؤال الراقدين حوله أن يستيقظوا ليعينوه عليه بالحديث، والحديث يقصِّر الوقت، ويؤنس المحزون، ورغب إليهم أن يكون الحديث عن النهار خاصة، وهي رغبة فيها غرابة: فليس في النهار ما يُجهل؛ فيحدَّث عنه، أو يَخفى؛ فيبيَّن. لكنه علل ذلك بأنه نسي النهار؛ ليرفع الغرابة عن سؤاله. وليس

(١) أحادية الآخر اللغوية، ٢٣ وما بعدها.

الليل مما يُنسى؛ لأنه لا يغيب إلا ساعات معدودة، فادعاء نسيانه أغرب من سؤال الحديث عنه، وإنما أراد الكناية بنسيانه عن استطالته. وهذه الكناية هي وجه الحسن في البيتين، لغرابتها. وإنما تأتى للعباس أن يبين عما أراد بالتلميح إلى ما يجد من عظيم البلاء، بقوله: «أيها الراقدون حولي»، وما يفهم منه من مكابدة السهر، وإظهار الضراعة بطلب العون على ما هو فيه حسبةً وائتجاراً، ولا يتَضرَّع إلا من اشتد كربه، وقلَّت حيلته، وبإظهار الرضا بأقل ما يكون من العون، كتحديثه عن النهار أقلَّ ما يكون من الحديث، كما يدل على ذلك تنكيره «حديثا»، وقناعته من الحديث عن النهار بالوصف؛ بل رضاه من النهار كله بالحديث عنه، وإتيانه بالفاء في «فقد نسيت»، تعليلا لما سأل من تحديثه عن النهار؛ لما في مسألته من غرابة، وإضماره النهار في «صفوه»، لما فيه من إيجاز، وتنكب للتكرار، ولما في التكرار من إملال، وإظهاره قبل ذلك وبعده: «حدثوني عن النهار»، «نسيت النهارا»، لما فيه من توق إليه، وتلذذ بذكره، وهو مما كنَّى به أيضا عن استطالته. ولقد يكون أوضح من هذا قول عبد القاهر الجرجاني في أبيات البحتري:

بلونا ضرائب من قدْ نرى فما إنْ رأينا لفتْح ضَريبا
هوَ المرءُ، أبدتْ له الحادثاتُ عزماً وشيكاً ورأياً صليبا
تنقَّلَ في خُلُقَي سؤددٍ: سماحاً مرجَّى، ويأساً مهيبا
فكالسيف، إنْ جئتَه صارخاً، وكالبحر، إن جئتَه مستثيبا

«فإذا رأيتها قد راقتك، وكثرت عندك، ووجدتَ لها اهتزازاً في نفسك، فعدْ فانظر في السبب، واستقصِ في النظر، فإنك تعلم ضرورةً أنْ ليس إلاَّ أنه قدَّم وأخَّر، وعرَّف ونكَّر، وحذف وأضمر، وأعاد فكرر ....، أفلا ترى أن أول شيء يروقك منها قوله: «هو المرء أبدت له الحادثات»، ثم قوله: «تنقل في خلقي سؤدد»، بتنكير السؤدد، وإضافة الخلقين إليه، ثم قوله: «فكالسيف»، وعطفه بالفاء مع حذفه المبتدأ؛ لأن المعنى لا محالة: فهو كالسيف، ثم تكريره الكاف في قوله: وكالبحر، ثم أنْ قَرَن إلى كل واحد من التشبيهين شرطاً، جوابُه فيه، ثم أنْ أخرج من كل واحد من الشرطين حالاً على مثال ما أخرج من الآخر، وذلك

المغرب العربي الذين حصلوا على شهاداتهم من أرقى الجامعات في فرنسة وغيرها -ما عدا بضعة أشخاص، يؤلفون بالفرنسية أو الإسبانية لا يتجاوز نتاجهم طور المحاولات التي يشجعها الاستعمار ويفخر بها- قليلو النتاج، مع أنهم يُعَدُّون بالآلاف، ونظراؤهم من الفرنسيين والمصريين الذين كان تعليمهم العامُّ بالعربية والفرنسية، أوفر نتاجا، وأشد فوقا في العمل والتنظيم، وكذلك الناطقون بالفرنسية في كندة، وسائر المستعمرات الفرنسية، فقد أتى عليهم زمان غير قصير وهم فرنسيو الجنسية والشعور والولاء، ولكنهم لم يلدوا أمثال فيكتور هيجو، ولامارتين، وأناتول فرانس. ومثلهم أهل الإلزاس واللورين، وهو إقليم فرنسي، يتكلم أهله بلهجة جرمانية، ليست ألمانية صرفا؛ فكانت ألمانية -من أجل ذلك- ترى أن يكون منها[1]، وكان بسمارك يرى أن ليس عندهم إلا طلاء فرنسي، وأن ثقافتهم الفرنسية ثقافة ظاهرية[2]. غير أنهم كانوا يتعلقون فرنسة، ويرفضون الانضمام إلى ألمانية[3]، وقد انضموا إلى فرنسة عن طيب خاطر، وأتت عليهم ثلاثة أجيال وهم يتعلمون الفرنسية، ويتنفسون الثقافة الفرنسية، والفرنسية هي لغة الطبقة المثقفة منهم، ومع ذلك لم يُخْرِج الإلزاس واللورين كتابا واحدا من الكتب الممتازة التي أخرجها كتَّاب سائر الأقاليم الفرنسية. ولا يمكن تعليل ذلك إلا بأن الإنسان لا يملك زمام اللغة الأجنبية إلى الحد الذي تملك عليه عقله الظاهر والباطن، وفكره وقلبه[4]. ومصر -بإمكاناتها الكبيرة- لم يؤلَّف فيها كتاب واحد في الطب، وكليات الطب بها إنما تدرِّس الكتب البريطانية، ولما أَلَّف محمد طلعت، الأستاذ بجامعة القاهرة، كتابا في علم وظائف الأعضاء، عرَضه على أساتيذ جامعة لندن؛ ليكون مقررا دراسيا، فأقرُّوه، تابعتهم كليات الطب بمصر، فطُبِع في بريطانية، فكان الطالب المصري يشتريه بالجنيه الإسترليني[5]. وترصد الجزائر للتعليم ثلث ميزانيتها، ولكنها لا تملك دورية واحدة في مجال واحد من مجالات المعرفة، ولم يؤلَّف

(١) تاريخ الحركات القومية، ٣/ ٣٧١.

(٢) السابق، ٣/ ٣٨٩.

(٣) السابق، ٣/ ٣٨٦ وما بعدها.

(٤) من أجل تفاعل لغوي، ٩١ و ١٠٩ و ١١٠ وما بعدها.

(٥) التعريب في الجزائر، ١١٨.

فيها -منذ استقلت إلى اليوم- كتاب واحد في الطب، وما زالت تستورد الكتب المقررة من فرنسة بندرة وشحٍّ شديدين[1]، كما تستوردها مصر من بريطانية، مع أنها البلد الثاني الناطق بالفرنسية في العالم بعد فرنسة، أو الثالث بعدها وبعد الكونغو.

(٢)

ولغة المرء يفقهها فقها، يمكِّنه من التصرف فيها على كل وجه، والذهاب بها كل مذهب، تقديما وتأخيرا، وحذفا وذكرا، وتعريفا وتنكيرا، وإظهارا وإضمارا، واشتقاقا، ومجازا، وارتجالا، إلخ، ويفقه ما فيها من خيارات أسلوبية، وما بين خياراتها من فروق، والأسلوب الأمثل لأداء المعنى كما يجده. أما اللغة التي يتعلمها تعلما، فليس في وسعه أن يتصرف فيها إلا تصرفا منقوصا، على قدر فقهه بها، وهو تصرُّفٌ، لا يتأتى من مثله إبداع، كما قال شيوران: إن محاولة المرء أن يبدع بغير لغته كمحاولة «كتابة رسالة غرام باستعمال قاموس»[2]. وهو ما أقرَّ به الكاتب الأمريكي البولندي الأصل، لويس بيغلي: البولندية لغتي الأم، ولأسباب، لا يد لي فيها أكتب بالإنجليزية؛ فأنا كاتب يتيم، وأشعر بعدم امتلاكي العفوية والحرية حين أكتب بالإنجليزية، وقد تمكنت منها تمكنا تاما وأنا في الرابعة عشرة[3]، والكاتبُ الكندي ذو الأصل التشيكي، جوزيف سكوفوريكي: الإنجليزية كانت ما تزال لغة روحي المحدودة، قواعد صحيحة، ولكن الروح والمجاز غائبان[4]. وقال بيرت، الطبيب والكاتب الهولندي الأصل: بدأتُ الكتابة الإنجليزية وكأني أحاول حرث ساحة من الرخام: أمر مستحيل التحصيل، وإفساد لمواد نافعة، دون جدوى، لكني الآن أكتب بها وأنا أشعر بارتياح تام، وهو شعور لا أجده حين أكتب بالهولندية؛ لأني، إذ أكتب بالهولندية، أكون كرجل طبيعي يقف على قدميه، وإذ أكتب بالإنجليزية أكون ككلب استعراض، يقف على رجليه دون يديه في السيرك. لن يُبدي أحد

---

(١) التعريب في الجزائر، ١١٧.

(٢) انظر: أتكلم جميع اللغات لكن بالعربية، ٥.

(٣) يتم الكاتب، ١٩٦ و ٢٠٣.

(٤) إشكال مع اللغة، ٥٨.

إعجابه بمشي رجل على رجلين، ولكن الناس جميعا سيصفقون للكلب على عمله النادر. وما يتمنى كل كاتب أجنبي يكتب الإنجليزية ألا يفطن أهل اللغة الأصليون إلى أنه كلب، وأن يقول أحدهم للآخر: أحب أسلوبه في المشي[1] وقال: على طول صحبتي الإنجليزية أظل ما أعرف سبيلي في مناطق كثيرة منها، لا أعني الأسرار والأسوار الصعبة الفهم، بل أعني النجارة أيضا، وأجزاء السيارات وصيانتها، واصطلاحات الشحن، وأسماء الطيور، فما أكثر ما التبست علي أسماء الزرزور والغطاس والسمان والكروان والشنقب. أنا في الإنجليزية رِجْل الحمامة والبط، فقط. ويقر بأنه ليس ناطقا أصليا للإنجليزية، ولا يهمه أن يكون[2]. وإنما غياب العفوية والمجاز والحرية من عدم تملك الإنجليزية تملكا يمكِّن من التصرف فيها باقتدار كما يتصرف فيها أهلها. فإن كان التصرُّف غير منقوص، كان دون تصرف أهلها، كما أن المعرفة بها دون معرفتهم، والإبداع بها -إن كان- دون إبداعهم، وهو -إلى ذلك- مجرَّد من «رونق الطبع، ووشي الغريزة»، وهما روح الإبداع، ولا يخفى على أهل اللغة والعارفين بها ما فيه من تكلف، لا يكون مثله في الأعمال الأدبية العظيمة؛ **كما قال فليكس فارس** إن الذين كتبوا من العرب بالإنجليزية، كجبران خليل جبران، وأمين الريحاني، وبالفرنسية، كشكري غانم، وخير الله خير الله، فـ«أجادوا»، وصفَّق لهم الغرب والعالم الجديد، لم يشتهروا بصفاء لغتهم، ولا بفصاحة تعبيرهم كما اشتهروا بروح الشرق الذي فاح من سطورهم، فأُعجب به العالَمَان (أوربة وأمريكة)، فقد اشتهر شكري غانم برواية «عنترة»، وخير الله برواية «المجنون»، وبما كَتب عن الشرق من فصول. وكان أسلوبهم مجردا من العبقرية الإنجليزية والفرنسية، والشعور الحميم الراسخ في الإنجليز والفرنسيين، والبيان اللطيف المطبوع الذي يسيل من أقلامهم، إذا كتبوا بلغتيهم. وإذا كان ما كتب هؤلاء العرب صحيحا من جهة النحو والصرف، فقد حُرِموا الطبع الذي لا يؤتاه إلا الأقحاح من أهل اللغة. واللبناني الذي يكتب بالفرنسية إنما يكتب بفرنسية لبناني، لا

---

(١) قوانم السيرك، ٨٣.
(٢) السابق، ٨٤.

بفرنسية فرنسي[1]. ولعل من أسباب ذلك أن الكلمة هي مصدر الإلهام، وهي -إذا لم تخرج ممتزجة بالروح الذي يتخيرها- لم تكن إلا كلمة لا روح لها، وصدى طبل أجوف، يرنُّ في الفضاء، ثم يتلاشى في العدم المحض[2]. على أن الذي أعجب الغرب مما كتب بعض هؤلاء -كشكري غانم- ربما لم يكن جانبه الفني البحت، وإنما موافقته سياستَه في الوطن العربي آن ذاك، فقد كانت مسرحية شكري غانم (عنترة) -مثلا-، وقد قدَّمها على مسرح الأوديون بباريس، عام ١٩١٠، بمنزلة بيان ثوري عربي، لِمَا اشتملت عليه من دعوة العرب إلى أن ينتفضوا على الدولة العثمانية، ويطالبوا بالاستقلال عنها، وجعلَ عبلة رمز الحرية المنشودة، وعنترة رمز تمرد الشعب العربي واستعداده للموت من أجلها[3]، وكان ذلك هو ما تريد فرنسة وبريطانية، إن لم يكن بإيعاز منهما؛ لأنه يعينهما على ما كانتا تبيتان من تمزيق الدولة العثمانية، وتقاسم تركتها، كما سيبين عن ذلك اتفاق سايكس وبيكو عام ١٩١٦، أي بعد تمثيل مسرحية شكري غانم بستة أعوام. وكان شكري خريج المدارس الفرنسية في لبنان، وهي مدارس كانت مهمتها إعداد نخبة ثقافية، ذات تأثير في السياسة، كنجيب عازوري، وكان من أول الدعاة إلى القومية العربية، في كتابه المنشور بالفرنسية عام ١٩٠٥ بعنوان «يقظة الأمة العربية». فلما سقطت الدولة العثمانية، وجَّهت بعضهم إلى عزْل لبنان عن العرب والانحياز الى فرنسة، والدعوة إلى القومية الفينيقية[4]. ومن دأب الدول الغربية أن تنفخ في صنائعها، وترفعهم فوق قدرهم لتبلغ عليهم ما تريد، وإن كان لها فيهم رأي آخر، قد تظهره حين تستغني عنهم، كما نفخت في الطاهر بنجلون وخير الدين، واستعملتهما في خدمة الفرنسية، وهي تعدهما ناطقين بالفرنسية، لا فرنسيين[5].

والمرء يجد في لغته المثُل التي تمكِّنه المعرفة بها من محاكاتها في طور، وتجاوُزِها في آخر، أما اللغات الأخرى -لأن فقهه بها منقوص-، فلا يُبين بها

(١) من أجل تفاعل لغوي، ١١١ وما بعدها.

(٢) السابق، ٩١.

(٣) الفرنكفونية في لبنان والعالم العربي: مشروع حوار بين الثقافات.

(٤) الموضع السابق.

(٥) لكونوميست تتهم اللغة العربية بالانغلاق.

إلا عن مجمل ما يريد؛ لأنه لا يفقه من آدابها إلا مجمل ما يراد، أما مُثلها الفنية، فيعسر عليه استيعابها كما يستوعب نظائرها من آداب لغته، وإذا عسر عليه استيعابها، عسر عليه تمثلها، والحذو بها، فضلا عن تجاوزها. ويصدِّق هذا ما يُكتَب اليوم بالعربية، فكثير منه مترجم ترجمة حرفية، شكلا ومضمونا؛ ورموزه مستوردة، وليس لها مكان في قلوب العرب، والغالب على أصحابها العجز عن ابتداع رموز أصيلة، وإنما عجزوا لأنهم لا يتملَّكون العربية؛ لأنهم لا يتعلمون منها ومن آدابها ما يهيئ مثله للإبداع[1]، ولا يتملكون اللغة الأجنبية؛ لأنهم لا يتملكون لغتهم، ولا يدرسها أكثرهم دراسة، يعين مثلها على تملُّك اللغات الأجنبية، فضلا عن أن ليس في وسعهم أن يتملكوا اللغة الأجنبية كما يتملكها أهلها، وهم -بعدُ- ينظرون إلى الحياة وما فيها بعيون غيرهم، والإبداع مشروط بالشعور بالتميز والاختلاف، واستقلال النظرة إلى العالم، ومن نظر بعين غيره لم ير غير ما يرى، ولم يقل غير ما قال، وكان أكبر همه أن يماثله، على عجزه عن المماثلة أيضا؛ فسقطوا بين بين، لا يستطيعون أكثر من محاكاة ضعيفة، تنم على العجز عن الإبداع والاستقلال، وقصور الأدوات، والمرض الثقافي الذي أنزلهم في الأعراف، بين الشرق والغرب، وصيرهم لا إلى هؤلاء ولا إلى هؤلاء، وأسقطهم من عيون العارفين بالعربية وآدابها، وصغَّرهم في عيون العارفين بالإنجليزية والفرنسية وآدابهما، كما قال لطفي المرايحي: خلاصة حال العرب اليوم أنهم أقوام موغلون في التأخر، أمثلهم شرذمة، تحاول محاكاة الغرب في كل شيء، والغرب يعدُّهم ببغاوات، تنتحل صورة، ليست بصورتها، وهم، إذ يفعلون، إنما يجهدون في مماثلته، وهو لا يعدُّهم أكثر من مقلدين، وإن برعوا في الانتحال[2]. وقال دومنيك شوفالييه لأحد صحفيي العرب: «ليس لديكم سوى استغراب»[3]. ومن صُوَر الاستغراب والحرص على المماثلة ما قال عبد الفتاح كيليطو: قالت لي أستاذة مصرية إن بعض الروائيين العرب يكتبون وهم يفكرون في مترجِمهم المحتمَل؛ فيعملون على تيسير مهمته، باجتناب الأساليب

(١) كتاب الأعاجيب في كلام الأعاريب، ٥٥.

(٢) الهوية العربية: فجوة الأدلجة والواقع، ١٥.

(٣) من نقد الاستشراق إلى نقد الاستغراب، ١١١.

إلا عن مجمل ما يريد؛ لأنه لا يفقه من آدابها إلا مجمل ما يراد، أما مُثْلها الفنية، فيعسر عليه استيعابها كما يستوعب نظائرها من آداب لغته، وإذا عسر عليه استيعابها، عسر عليه تمثُّلها، والحذو بها، فضلا عن تجاوزها. ويصدّق هذا ما يُكْتَب اليوم بالعربية، فكثير منه مترجم ترجمة حرفية، شكلا ومضمونا؛ ورموزه مستوردة، وليس لها مكان في قلوب العرب، والغالب على أصحابها العجز عن ابتداع رموز أصيلة، وإنما عجزوا لأنهم لا يتملَّكون العربية؛ لأنهم لا يتعلمون منها ومن آدابها ما يهيئ مثله للإبداع[1]، ولا يتملكون اللغة الأجنبية؛ لأنهم لا يتملكون لغتهم، ولا يدرسها أكثرهم دراسة، يعين مثلها على تملُّك اللغات الأجنبية، فضلا عن أن ليس في وسعهم أن يتملكوا اللغة الأجنبية كما يتملكها أهلها، وهم -بعدُ- ينظرون إلى الحياة وما فيها بعيون غيرهم، والإبداع مشروط بالشعور بالتميز والاختلاف، واستقلال النظرة إلى العالم، ومن نظر بعين غيره لم ير غير ما يرى، ولم يقل غير ما قال، وكان أكبر همه أن يماثله، على عجزه عن المماثلة أيضا؛ فسقطوا بين بين، لا يستطيعون أكثر من محاكاة ضعيفة، تنم على العجز عن الإبداع والاستقلال، وقصور الأدوات، والمرض الثقافي الذي أنزلهم في الأعراف، بين الشرق والغرب، وصيرهم لا إلى هؤلاء ولا إلى هؤلاء، وأسقطهم من عيون العارفين بالعربية وآدابها، وصغَّرهم في عيون العارفين بالإنجليزية والفرنسية وآدابهما، كما قال لطفي المرايحي: خلاصة حال العرب اليوم أنهم أقوام موغلون في التأخر، أمثلهم شرذمة، تحاول محاكاة الغرب في كل شيء، والغرب يعدُّهم ببغاوات، تنتحل صورة، ليست بصورتها، وهم، إذ يفعلون، إنما يجهدون في مماثلته، وهو لا يعدُّهم أكثر من مقلدين، وإن برعوا في الانتحال[2]. وقال دومنيك شوفالييه لأحد صحفيي العرب: «ليس لديكم سوى استغراب»[3]. ومن صُوَر الاستغراب والحرص على المماثلة ما قال عبد الفتاح كيليطو: قالت لي أستاذة مصرية إن بعض الروائيين العرب يكتبون وهم يفكرون في مترجِمهم المحتمَل؛ فيعملون على تيسير مهمته، باجتناب الأساليب

---

(١) كتاب الأعاجيب في كلام الأعاريب، ٥٥.

(٢) الهوية العربية: فجوة الأدلجة والواقع، ١٥.

(٣) من نقد الاستشراق إلى نقد الاستغراب، ١١١.

والإحالات التي ربما لا تلائم أسلوب لغة أخرى. إن غرض هذه الحالة البعيد ليس كتابة رواية ونشرها بالعربية، بل إصدارها مترجمة[1]. وهو يشبه ما قال بول فييل: إن الجزائريين الذين يكتبون بالفرنسية يضعون النقد الأدبي الفرنسي أمام أعينهم، إذ يكتبون، من أجل أن يقوِّمهم نقاد فرنسة، وإنَّ طلاب العرب الذين يدرسون دراسات جامعية يَقبلون أفكار الفرنسيين دون مناقشة، ويرددون اصطلاحاتهم، ومفاهيمهم، دون أن يفكروا في قومهم، وخصوصيتهم، وما يهمهم من قضايا وشؤون، وتجد بعض عواصم المغرب العربي جاثمة أمام التلفاز، تتابع «مسلسل دالاس»، ويندر أن تجد مارًّا حين يُعْرَض، فهل يصح أن يعدَّ أكبرَ نجاح لتلفاز الجزائر عرضُ «مسلسل دالاس»؟[2]. ولَمَّح إلى شيء كهذا المستشرق إمبيرتو ريتسيتانو، لما عاتبته عائشة بنت عبد الرحمن في توقف المستشرقين الأوربيين في ترجمة الأدب العربي عند الأدب القديم، فقال لها إنهم وجدوا فيه فكرا ولغة، وسيعنون بترجمة الأدب العربي الحديث الذي يأتي بمضمون جديد، بأسلوب رفيع[3]. وهو تلميح إلى أنه ليس كذلك. وأقرَّ أدونيس بأن الحداثة العربية -مفهوما وتنظيرا- حداثة غربية تامة، وإذا تكلمنا عنها، فإنما نتكلم عن الغرب، وإن توهمنا أننا نتكلم عن أنفسنا[4]. وقال: اغترفنا من حضارة الغرب معظم نظرياتنا الفلسفية والأدبية والثورية، وبخاصة القومية، والعلمانية، والاشتراكية، والماركسية، والشيوعية، والرأسمالية، وغمرتنا باقتصادها، وسياستها الاستعمارية، وسيطر العلم بتطبيقاته الاستهلاكية على الحياة العربية. لقد نقلنا المنجزات، ولم نأخذ الفكر الذي أنجزها؛ ولهذا يبدو المجتمع العربي -عامة- كأنه عربة في قطار الهيمنة الغربية[5]. وقال أحد الذين يزاولون النقد العربي الحداثي، أو ما بعد الحداثي: إن نقادنا ومفكرينا استجابوا استجابة تلقائية منذ مطلع النهضة لما يصدر في الغرب «الفائق» ونزعوا إلى استهلاك ما ينتج من الفكر نزوعَ مجتمعاتنا إلى استهلاك ما يصدِّر من بضاعة،

---

(١) لن تتكلم لغتي، ٢٥ (الهامش).

(٢) من نقد الاستشراق إلى نقد الاستغراب، ٥١ وما بعدها.

(٣) الموضع السابق.

(٤) النص القرآني وآفاق الكتابة، ١١٠.

(٥) بيان الحداثة، ٣٩ وما بعدها.

وكان من المتوقع أن يكون عندنا رجع صدى لما يكون من تحول عند الغير فما يقول «نقادنا، ومفكرونا» «رجْع صدى لما يقع من تحوُّل عند «الغير»، وهو أمر «ليس في وسع دارسينا التغاضي عنه». هكذا يقول هذا الكاتب، مع أنه يقول قبل هذا بسطور فقط: إن أقصى ما نريد، ونسعى بجهدنا المتواضع في الاشتراك في بنائه وتقويته جعل العلم قيمة عالية، وسلطانا مطلقا، نحكتم إليه في فكرنا وتعليمنا؛ فلا شيء يقوى على قهر قوى الظلام والشد إلى الوراء كضياء العقل، وضياء العلم، وضياء المعرفة، وقد نذرنا أنفسنا للمضي في هذا الطريق[2]. لقد جعل السابقَ خَلْفا وظلاما، والغرب أماما وضياء، وجعل التأثر بالسابق شدًّا إلى الظلام والوراء، والاشتداد في أثر الغرب تقدما إلى النور. مع أن هذا ليس من منطق العلم، ويخالف ماهية الحداثة في الصميم، فما كل جديد حقا وضياء، ولا كل قديم باطلا وظلاما. وإنما للعلم منطق آخر عند الغرب الذي يستميت في مماثلته، مبناه على النقد والتمحيص، ووزن الأشياء بمنطق العقل والتجريب، كما قال هذا الكاتب أيضا: وما أحوجنا إلى مثل ما نشاهده عند النقاد الغربيين من الجرأة ومقارعة الحجة بالحجة؛ فذاك وحده الكفيل بصقل المفاهيم، وشرطُ الترقي في مدارج العلم والمعرفة[3]. وهو يخالف الغرب أيضا في نظره إلى تاريخه، فما يَكتب الغرب كل عام من بحوث ودراسات عن أرسطو وأفلاطون وهوميروس، وديكارت، وسبينوزا، وغيرهم من المفكرين والأدباء يفوق أضعافا مضاعفة ما كُتِب منذ بداية اليقظة العربية الحديثة عن المفكرين والأدباء من العرب القدماء. وإذا كانت الحداثة الأوربية تقبل أن تحتضن آلاف الكتب والدراسات التراثية التي تصدر كل عام، فما الذي جعل «الحداثة» العربية تضيق ذرعا ببضع محاولات، تتلمس الطريق إلى تجديد النظرة إلى التراث، متوسلة بمفاهيم وآراء من الفكر الإنساني المعاصر؟ إن ذلك لا يفسره إلا أن الحداثي الأوربي حداثي أصيل في تراثه، أما بعض حداثيي العرب، الذين لا يعرفون من الثقافة الأوربية إلا الفتات والقشور، ويتخذون الجهل بالتراث العربي الإسلامي

---

(١) النقد العربي الحديث ومدارس النقد الغربية، ١٥.

(٢) السابق، ١٤.

(٣) السابق، ١٨.

ثقافة، فلا أصل لهم، لا في هذه ولا في تلك[1]. والذين أسسوا الحداثة الغربية، كرامبو، وبودلير، ومالارميه، كانوا اتباعيين، أي إنهم ما صنعوا الحديث إلا بالقديم، والقِدَم والجِدَّة إضافيان، وهما منفصلان عن قيمة الآداب والأفكار والنظريات، و«الحداثة» ليست حكما بأفضلية الحديث على القديم، وإنما هي وصف، قد يوصف به ما هو عادي، أو رديء[2]. ومن نافلة القول أن العقل الذي يُنزِل العلم منزلة البضاعة، ويرى أن يُستهلَك كما تُستهلَك ليس عقلا حداثيا ولا علميا؛ لأنه يفتقر إلى النقد الذي هو مقتضى الرشد، وشرطُ الحداثة، والوسيلة إلى التمحيص، ولا يدرِك أن فوق الغرب -في الجملة- لا يقتضي سداده في كل ما انتهى إليه، ولا سيما القضايا النظرية التي ليس لها ميزان مادي توزن به، كما توزن نظريات العلم التطبيقي بالتجارب. غير أن «حداثة» بعض العرب ليست بأكثر من قشرة، تسم نفسها بوسم المأثورات الشعبية الرخيصة، وتُقدِّمُها كما تقدَّم السلعة السياحية، يُرضَى بها السائح الأوربي الباحث عن الغريب، والشاذ، والمضحك، وتأتي بالغريب، والشاذ، والمثير، من الثقافة الغربية، وتنشره على سطح الثقافة العربية، على صورة مأثورات شعبية «حداثية»، لا أصل لها ولا فصل في وجدان العرب، ولا في حياتهم[3].

ومن آثار قلة العلم بالعربية وآدابها في أدب العرب الحديث فقْر معجمات من يتعاطون الأدب، ولا سيما شعراء الشعر الحر، واقتصارهم على المفردات والأساليب المبتذلة الدارجة على أقلام الصحفيين، وألسنة المذيعين، وقلة الأساليب المخترعة، لعدم تملكهم اللغة، وعجزهم عن التصرف فيها، وقلة العلم باللغات الغربية وآدابها، على ادعائهم أنها مادتهم، وعدم إدراكهم معنى الكلمة الفصيحة الحقيقي، وتوهمهم أنها تعني ما ليس معروفا في العربية[4]؛ فأشبهَ ما يقولون ما يقول الإعلاميون، في شكله، ومضمونه، وروحه، ومرجعه الثقافي، وابتذاله، وأن ليس فيه معنى مخترع، ولا أسلوب مُعْجِب، أو مفردة، يروع إيقاعها في موقعها، وكثرة السَّرَق، والتقليد، والغموض، ومتابعة ما يجدُّ

(١) المسألة الثقافية في الوطن العربي، ٢٢٨ وما بعدها.
(٢) النص القرآني وآفاق الكتابة، ٩٢ وما بعدها و ٩٧.
(٣) المسألة الثقافية في الوطن العربي، ٢٢٧.
(٤) في شعاب العربية، ١٥ و ٢٨٤

من شاذ المذاهب، ومخالفها للعقل، سترا لما يتملّكهم من شعور بالعجز، وإيهاما لمن لا يعرفون الأدب أن ذلك حداثة، وإبداع، وما يقتضي العصر، وأن ما عجزوا عنه تقليد، ومذهب قديم. فمن عدم إيقاع اللفظ موقعه لقلة العلم بالعربية، وفساد السليقة، وعدم إدراك ما بين الألفاظ التي تشترك في المعنى من فروق، وظنِّ أنها متساوية فيما تؤدي من المعاني كما يتساوى بعض المترادفات تساويا يَجعل كلا منها صالحا لأن يحلَّ محلَّ الآخر، وما يتبع ذلك من عجز عن البيان -استعمال بدر شاكر السياب «ارتعاشة» في قوله في «أنشودة المطر»:

دفءُ الشتاء فيه وارتعاشة الخريف

فقد ظنَّ أن «الارتعاشة» تصلح للإبانة عن «دبيب الحياة في الطبيعية الميتة»، ما دام الارتعاش حركة؛ وإنما الارتعاش رعدة المريض والعاجز، وليس بحركة سوية؛ فيُشبَّه بها دبيب الحياة في الموت. ولأن هذا هو معناه، لم يوفق إلى البيان عما أراد، وإنما أضلَّ عنه. وإذا كان بعض القراء ربما فهم مراده من بعض القرائن، كقوله: «دفء الشتاء فيه»، فإن العبرة في لغة الفن ليست بفهم مجمل المراد من الكلام وإنما بدقة البيان، وحسْن التهدي إلى غريب المعاني والأساليب البديعة، والبراعة في إيقاع الألفاظ موقعها، أما المراد، ومجمل المعنى، فقد يفهمان من الكلام، وهو غاية في الرداءة، وفساد التركيب. ومن هذا أيضا قوله في قصيدته «هل كان حبا؟»:

ما يكون الحب؟ نوحا وابتساما

فإن استعماله «يكون» بين المبتدأ والخبر ليس بعربي، وإنما هو ترجمة حرفية للعبارة الإنجليزية:

What is love؟، والصحيح أن يقال: ما الحب؟ أنوحٌ وابتسام؟. ومثله استعمال إبراهيم ناجي «طالما»، في قوله:

اسقني واشربْ على أطلالـه   وَارْوِ عني طالما الدمعُ روى

بمعنى «ما دام»، وإنما هي ترجمة حرفية للعبارة الإنجليزية: narrate about me as long as tears drop. وهي -فوق ذلك- عبارة صحفية مبتذلة، بل عامية، ومثلها لا يكون في شعر. واستعماله «فوْق» بمعنى «على»، في قوله:

راقصاتٍ فوقَ أجداثِ المَللْ

و«فوق» لا تكون إلا للاستعلاء الحسي أو المعنوي، وهو غير مراد في البيت، وإنما المراد القرب، والذي يدل عليه هو «على»، كما في قول الله -تعالى-: (أو أَجِدُ على النار هدى)، وقوله: (وجَد عليه أمة من الناس يسقون). وما كان لإبراهيم وبدر كبير علم بالعربية، فإنما كان إبراهيم طبيبا، ولم تكن له معرفة بالعربية، وشعره كله شهيد بذلك، وربما كان بالأدب الإنجليزي والفرنسي أعرف منه بالأدب العربي[1]؛ ولذلك كان نزوعه إلى تقليدهما، على الوجه الذي أشار إليه طه حسين فيما كتب عنه في «حديث الأربعاء». ودرس بدر في الفرع العلمي من الثانوية[2]، ثم دخل قسم العربية بمدرسة المعلمين ببغداد، ثم تركه إلى قسم الإنجليزية، فقضى فيه عامين، فما أجاد الإنجليزية، ولا أجاد العربية؛ فكان في شعره كثير مما يوقَف عنده، كاستعمال المفردات العامية، واللحن الصريح[3]. وأكبر الظن أنما ألجأه إلى العامية، فقرُ معجمه الفصيح، أما الذي أوقعه في اللحن فقلة علمه بالعربية، وقد أورثه ذلك ضعفا وعجزا عن التصرف فيها تصرُّفَ العارف الذي يضع اللفظ حيث يقتضي المعنى، ويتخير للمعنى أحسن ثوب من اللفظ، وإن كان بدر أمكن من إبراهيم في الشعر، وشعره أشد أسرا، ولغته أشد إحكاما. ولو كان بدر وإبراهيم عارفين بالعربية، لأغنتهما عن العامية. ولقد صنع عدم العلم بالعربية بشعر غير إبراهيم وبدر من شعراء العصر الحديث، كأمل دنقل، وصلاح عبد الصبور، وأدونيس، مثلَ الذي صنع بشعرهما، فجعل لغتهم شبيهة بالعامية، في ابتذالها، وسذاجتها، وسذاجة بعض معانيها، وربما كان بعض العامية أشد منها أسْرًا، وأدنى إلى روح العربية الفصحى. وانظر مثلا قول أمل:

لا تصالح ولو منحوك الذهب
لا تصالح على الدم حتى بدم
وهل تتساوى يد سيفها كان لك
بيد سيفها أثكلك؟

---

(١) شعر ناجي: الموقف والأداة، ٤٧ وما بعدها.
(٢) بدر شاكر السياب، ٢٩.
(٣) انظر: التركيب اللغوي لشعر السياب، ٥٧ - ٩٨ و ١٠٠ - ١٢٨ و ١٣٢ - ١٤٤.

كيف تنظر في يد من صافحوك
فلا تبصر الدم في كل

فهذه الأسطر تتسم بالسذاجة، لما في معانيها من قرب وابتذال، وأساليبها من ضعف، والسطر الثاني منها لا يستقيم؛ لاستعماله «حتى» استعمالا غير صحيح، ولا مبين، ولو نظمه بالعامية، لكان أصح وأوضح. والفعل «تتساوى» ينبغي أن يكون فاعله اسمين متعاطفين: «تتساوى يد سيفها كان لك ويد سيفها أثكلك»، ولا يقال يتساوى كذا بكذا. وقول أدونيس:

عند ما أُغْرِق في عينيكِ عيني
أُبصرُ الكون العميقا
وأرى الأمس العتيقا
وأرى ما لستُ أدري
وأُحِسُّ الكونَ يجري
بين عينيك وعيني

في بعضه طرافة، بغض النظر عن أصالته وعدمها، غير أن اللغة التي أُخرج فيها ضعيفة، ومفرداتها مبتذلة، فقد استعمل «عند» -مثلا- ظرفَ زمان، ولا يكون «عند» ظرف زمان إلا إذا أضيف إلى زمان[1]، واستعمل «أحس»، و«العميق» كما يستعملان في اللغة الدارجة على كل قلم ولسان. و«الكون العميق» لا يختلف عن «الدولة العميقة» (État profound / deep state)، وهي عبارة دخلت العربية الحديثة من باب الترجمة الحرفية، ومثلها لا يستعمل في أدب جيد، ولا سيما الشعر؛ فإن مبنى الأدب الجيد على الاختراع، والأصالة، والتميز، لا على تكرار المبتذل. وكان يمكن أن يستعمل بدلا من «الكون العميق» ما هو أفصح منه، وأقل ابتذالا، وأقعد في العربية، وأكثر أصالة، وأدق بيانا عن المراد، كأن يقول: أرى الملكوت، وهو «عالَم الغيب المختص بالأرواح والنفوس والعجائب»[2]. أما «العميق»، فصفة للكون، ولا تدل على «الملكوت»، وهو المعنى الذي يبدو أنه أراد، وإن كان مرادفها في الفرنسية والإنجليزية (profound / deep) قد يفهم

---

(١) المعجم الوسيط، (ع ن د).
(٢) السابق، (م ل ك).

منه ذلك ونحوه، كما يفهم من «الدولة العميقة» الدولة الخفية، أو السرية التي تتحكم في الدولة الظاهرة، أي إن «العميق» في الإنجليزية والفرنسية قد يستعمل بمعنى الباطن، الذي هو ضد الظاهر، وإنما «العميق» في العربية: بعيد القعر. على أنها لو صحت على إرادة ما يلزم من بعد القعر من الخفاء والغموض، ما كانت إلا مبتذلة؛ لأن هذا هو معناها في الدارج من الكلام.

ولما كان الأديب عرضة لأن يقول في كل شيء، كان لزاما أن يعرف من اللغة ما يبين عن كل ما يخطر له من المعاني، فإن اللغة هي عدة الأديب، وعلى قدر العلم بها يكون استعداده للبيان. وقد ردَّ الخطابي ما في القرآن من إعجاز إلى إحاطة الله -تعالى- بألفاظ اللغة التي هي ظروف المعاني الحوامل لها، وعلمِه بالمعاني المحمولة على الألفاظ، وإحاطته بوجوه النظوم التي بها يكون ائتلافها وارتباط بعضها ببعض[1]. ويمكن القول -قياسا على ذلك- إن إبداع المرء مشروط بالعلم بألفاظ اللغة، ووجوه نظمها، وسعة العلم بالمعاني. وإذا كان مما لا نزاع فيه أن أكثر من يتعاطون الأدب من العرب -اليوم- لا يعرفون من العربية الفصحى إلا ما يسمعون ويقرؤون في وسائل الإعلام، والكتب التي تؤلف بلغة الإعلام؛ لأنهم لا يدرسونها دراسة تُفقِّه بها، فإن الأصل ألا يبدعوا بلغة لا يعرفونها، ومن لا يعرف اللغة لا يعرف كيف ينظمها، ولا كيف يصور بها ما يجد، ولو هدي إلى طريف المعاني وجليلها، وكلُّ ما في وسعه أن يستعمل لغة الإعلام في الإبانة عما يريد؛ لأنه لا يعرف غيرها، وأن يحاول بناءها بناء يخرج بها عن الابتذال، فيكسو المعنى البديع ثوبا مهلهلا، يزري به. وهي بديهية من البديهيات، يشهد لها ما في «الأدب» العربي اليوم من رداءة، وعقم. وإنما جرَّأ على انتحاله قلة العلم باللغة والأدب، ومن جَهِل شيئا، عظُم في عينه ما يقع عليه منه، لعدم بصره به، وبقيمة ما يقع عليه، فإذا حاكى غيرَه، فأشبهه، أو طابقه، أو فاقه خُيِّل إليه أنْ قد أحسن، وهُدِي إلى صراط مستقيم، وعدَّ نفسه في الأدباء، وإن لم يصنع هو ولا من حاكاه شيئا، فإن عُرِّف قيمة ما أتى، نَسَب معرِّفه إلى التشدد، والجمود، وما شئت من الصفات التي جرت عادةُ من لا يعلم أن يلصقها بمن يَعلم. وهو سبب آخر من أسباب الجرأة على

---

(١) بيان إعجاز القرآن، ٢٧.

السَّرَق من الآداب الأجنبية، فإنَّ تمكُّن الشعور بالعجز من نفوس من ينتحلون الأدب، وحرصهم على أن يُحمَدوا بما لم يفعلوا، ويُظنَّ بهم ما ليس فيهم، حَمَلَ بعضهم على سرَق ما يقول من يُعتقَد إحسانه وتميزه؛ فكان كثير مما يقال استنساخا للآداب الأجنبية، يُخرَج في نسج من اللغة مهلهل، وإنما هو -كما قال أحدهم- أساليب مقتبسة، وعبارات منحولة، واصطلاحات منقولة، ومجازات مقترضة، وكلام مترجم، أو ممضوغ مجترٌّ، مضعضع البنيان، مهزوز الجمل، ضعيف المنطق، لا حبكة فيه، ولا ترابط، ولا تماسك[1]. وهي ظاهرة غير جديدة في الأدب العربي الحديث، فقد قال هاملتون جب: إن الأدب العربي الحديث كله ترجمة «كاملة وأمينة» لما يُكتَب في باريس ولندن[2]، ولا يمكن عدُّه -في الجملة- وارثا للأدب العربي القديم، بل يبدو -أحيانا- متجها إلى قطْع الصلة به قطعا باتا، فأعلامه قد نهلوا من منابعَ أخرى، وينظرون إلى الحياة نظرة مختلفة، وإن كان الأدب القديم ما يزال له أثر في ثقافتهم، وفيهم طائفة، ما يزال له عليها سلطان، لا تزعزعه المؤثرات الحديثة. وقد انتحل المقلدون من أهله أفكار الغرب بسرعة متسرِّعة، من العسير أن تتجاوز القشرة إلى ما تحتها[3]. وقال إن المهجريين أبدوا حرصا على انتحال السهولة واليسر؛ فأضرَّ ذلك بأساليبهم، وجَلَبوا على أنفسهم تهمة، ما تزال لاصقة بهم، هي استعمالهم صور التعبيرَ الأوربي، من غير داعٍ لذلك[4]. وقال إلياس أبو شبكة -ساخرا- إن شعراء العرب رفعوا الكلفة بينهم وبين شعراء الفرنجة[5]، يعني أنهم تجرؤوا على سرقهم تجرؤ من يرى أن لا حرج في السرق. وقال إن معظم القصائد التي بنى عليها شعراء تلك الحقبة شهرتَهم الأدبية مسروقة من شعراء الفرنجة[6]، كما سرق إلياس فياض شعر فيكتور هيجو[7]. وقال غيره إن عمل بعض كبار أدباء هذا العصر كان نظما لما قال غيرهم من شعراء

---

(١) كتاب الأعاجيب في كلام الأعاريب، ٣٩٨.
(٢) أتكلم جميع اللغات لكن بالعربية، ٢١.
(٣) دراسات في حضارة الإسلام، ٣١٩ - ٣٢٢.
(٤) السابق، ٣٢٥ وما بعدها.
(٥) روابط الفكر والروح بين العرب والفرنجة، ١١٥.
(٦) السابق، ١١٨.
(٧) السابق، ١١٥ وما بعدها.

الغرب، يصرحون بذلك حينا، ويكتمونه أحيانا[1]. وإذا كان أدب المهجر قد نفخ في الناشئة اللبنانية والسورية روحا، لا عهد لها به، فقد استعبدها للغته الضعيفة، وسيَّرها في طريق متحير بين الفوضى والتقليد[2]. ومعلوم أن ما وقع بين عبد الرحمن شكري وإبراهيم المازني من تجافٍ كان مبدؤه تنبيهَ عبد الرحمن على بعض ما سرق إبراهيم من أدب الغرب، كقصيدته: «الشاعر المحتضر»، فقد أخذها من قصيدة «أدوني»، لشلي الإنجليزي، و«قبر الشعر»، ونقلها من هيني الألماني، و«فتى في سياق الموت»، وهي لهود الإنجليزي، و«الراعي المعبود»، وهي منقولة من لويل الأمريكي، و«الوردة الرسول»، وهي لولر الإنجليزي، مع «أشياء أخرى»، أعرض عن ذكرها. ونقل مقالته «تناسخ الأرواح» من أولها إلى آخرها من مجلة «سبكتاتور»، لأدسون الإنجليزي، وفي مقالاته في ابن الرومي قِطعٌ طويلة عن العظماء، مأخوذة من «شكسبير والعظماء»، لفكتور هيجو، ومقالات كارلايل الأدبية. وترجم رواية «سانين ابن الطبيعة»، للكاتب الروسي ميشال أرتز باتشيف، وسرق منها بضعة مقاطع، جعلها في كتابه «إبراهيم الكاتب»، واستمد قصة «غريزة المرأة» من قصة «الشاردة» لجالسورزي[3]. وقد أقرَّ المازني على نفسه ببعض ذلك[4]. وقال أحد المستشرقين: إذا قرأنا فكر طه حسين قلنا: (﴿هَـٰذِهِ بِضَاعَتُنَا رُدَّتْ إِلَيْنَا﴾)[5].

وأثنى طه حسين على علي محمود طه بتقليده الغربيين، وإن كان ما أخذ منهم ليس فيه ما يمتُّ إلى بيئته بسبب -على خلاف مَن عابه بتغريب الشعر-، وعدَّ فعله «تشريفا للشعر العربي، ورياضة للذوق الشرقي، واللغةِ العربية على أن يسيغا ما لم يتعودا أن يسيغاه من قبل»، وإن قال إنه لا يدري هل ما بينه وبين شعراء الغرب من توافق من قبيل الاتفاق، أو هو توافق عن تعمُّد وسعي[6]. ولا يخفى ما أراد بهذا التجاهل، ولا ما فيه من تعريض، لكنه آثر الرفق على العنف

---

(١) الأسطورة في شعر السياب، ٢٦ وما بعدها.

(٢) الحركة الأدبية في سورية ولبنان، ٢٢٣ (نقلا عن: الرمز والرمزية في الشعر المعاصر، ١٨٤).

(٣) انظر: دراسات في الشعر العربي، ٢٥٥، ومن إشكالات الترجمة الأدبية وخصوصيتها الثقافية، ٢٢٧، وأدباء معاصرون، ١٨٤.

(٤) التيارات المعاصرة في النقد الأدبي، ٣١٧ وما بعدها.

(٥) المعارك الأدبية، ٧.

(٦) حديث الأربعاء، ٧٢٦ وما بعدها.

الذي قابل به إبراهيم ناجي، مع أن أمرهما واحد، فقد قال إن إبراهيم يتكلف مجاراة الشعراء والمفكرين، وإنما ينظم بعض القصائد «ليقال إنه نظمها في هذا الموضوع أو ذاك، أو يجعلنا نحس أن الشاعر قد نظمها وهو غريب عن موضوعها، أو غريب عن هذا النحو من النظم، لم يُهيَّأ له، وما ينبغي أن يَشقى به، أو يَدفع نفسه إليه»[1]. وكان ذلك من إبراهيمَ وعليٍّ يسوء الزياتَ، ويعدّه دليل «موت الشخصية، وفناء الذات، ونسيان التاريخ، ونكران الأصل»[2]. وكان أبو القاسم الشابي يتكلف من محاكاة الشعر الغربي ما يتكلف معاصروه، فقد تأثرت قصيدته «صلوات في هيكل الحب» -مثلا- برواية «رافائيل» للامرتين، في المعاني، والمعجم، والتراكيب، والصور، والأسلوب[3]. وإنما كان «ديوان عابر سبيل»، للعقاد تقليدا لوردزورث في عنايته بالحياة العامة، وخروجه على لغة الشعر المعهودة. وكان بعض الشعراء المعاصرين -مِن حرصهم على تقليد الشعراء الغربيين- يصطنع حياة آثمة، يستعين بها على محاكاة بودلير، وإفراطه في الحسية[4].

وما يعجُّ به شعر رؤوس الحداثة العربية من رموز وأساطير، إنما هو تقليد لما يفعل أدباء الغرب، فضلا عما سرقوا منهم ومن غيرهم، مما نبه على بعضه النقاد، كما فعل جهاد فاضل، في كتابه «أدونيس منتحلا»، وسامي مهدي في كتابه «أفق الحداثة وحداثة النمط»، وإحسان عباس في كتابه «بدر شاكر السياب». وكانت خلاصة ما انتهى إليه سامي مهدي أن حداثة أدونيس هي الحداثة السريالية، وإنْ تجاهلَ كل علاقة له بها، وأنه انتحل ما قال في قصيدة النثر والبنوية كما انتحل السريالية، ولم يوثِّق ما نقل من مفاهيمها، وأعرض عن الإشارة إلى مصادره الأجنبية ألبتة، كأنما يتعمد أن يقطع على الباحثين سبيل الوصول إليها، وتنكَّب اقتباس النصوص اقتباسا حرفيا، واقتصر على نقل المفاهيم والأفكار وصياغتها بلغته كأنما هي من إنشائه. وكان -كأصحابه

---

(١) حديث الأربعاء، ٧٣٢.

(٢) وحي الرسالة، ١/ ١٢٥.

(٣) انظر: أثر رواية «رفائيل» للامارتين بترجمة أحمد حسن الزيات في قصيدة «صلوات في هيكل الحب»، ١٢٨، والروافد العربية لتجربة الشابي الإبداعية، ٢٣.

(٤) بدر شاكر السياب: حياته وشعره، ٣٧.

في «مجلة شعر»- مقلدا للحداثة، وانبهر بأشياء وجدها عتيدةً، فنقلها، وراح ينحو نحوها، وكان كل ما قال مسروقا، وتابعا للفرنسيين[1]. ومما يستحق أن ينقل من كلامه، على نفاسته كله، قوله إن أدونيس يحاول أن يلتقط كل جديد يقرؤه، فيعيد تكييف أفكاره لتوافقه، ثم يعيد إنتاجه، فيعدِّل، ويحذف، ويزيد، ويدخل هذا الاصطلاح أو ذاك، ثم يخرج على القراء بكتاب جديد، إنما هو مقالات قديمة معدلة. كذلك فعل في كتابه الأول، وفعل في كتابه الأخير؛ فيظهر للقراء والنقاد متجددا، وفي الطليعة أبدا، شعرا وتنظيرا[2]، غير أن حداثته مع ذلك ليست بأصيلة، بل منقولة، وخارجية، وليست بنت واقعها، وإنما زرعها فيه زرعا، وهي حداثة سوريالية، والحداثة السوريالية فرع من الحداثة الرؤيوية، والحداثة الرؤيوية فرع من الحداثة الغربية، إن لم نقل الحداثة الفرنسية، وليست حداثة نابعة من الشعر العربي وتراثه الغزير المتنوع، ولم يراع خصائص العربية وقوانينها، ولا التفت إلى سياق التاريخ العربي، وهذا عكس ما يدعي[3]. وكان غير أدونيس من شعراء الحداثة كأدونيس في هذا كله، كما قال إبراهيم السامرائي: قد يعز عليك أن تلمح شيئا من هوية، تومئ إلى بيئة بعينها في شعرنا الحديث، ذي النهج الجديد، أو ترى ما يدل على أنه ترجمان للواقع، لما فيه من غموض[4]. ولم يقتصر جهاد فاضل على التنبيه على ما سرق أدونيس من الغربيين، وإنما نبه -أيضا- على بعض ما سرق من العرب الأولين، كالنِّفَّري. وذكر إحسان عباس جانبا مما أخذ بدر شاكر السياب من بعض الشعراء الغربيين، كلوركا، وإديث ستويل، وغيرهما[5].

أما ما ورد في شعرهم من الأساطير، فإنما كانوا فيه متابعين لتوماس ستيرنز إليوت، كما فعل السياب[6]، فليس في شعره مما يتصل بالأساطير العراقية القديمة، ولا سيما البابلية إلا شخوص باهتة[7]، ومن رجع منهم إلى

---

(١) أفق الحداثة، ٩٠ و١٤٠ و١٥٧ - ١٧٢ و١٧٤ و ١٧٥ وما بعدها و١٧٧ و ١٧٨.

(٢) السابق، ١٥٦.

(٣) السابق، ١٧٩.

(٤) في شعاب العربية، ٢٨ وما بعدها.

(٥) انظر مثلا: بدر شاكر السياب، ٦٨ وما بعدها و ١٤٥ و ٢٥٠ - ٢٦٦.

(٦) الأسطورة في شعر السياب، ٥٠.

(٧) في شعاب العربية، ١٤.

التراث العربي ليستمد منه، فإنما رجع إليه بتأثير من توماس أيضا، فقد اعترف صلاح عبد الصبور بأنه عكف على التراث العربي لدراسته من عام ١٩٦٤ إلى عام ١٩٦٥، أي بعد أن قويت صلته الثقافية بتوماس[١]، كما لم يدرس أدونيس الشعر الجاهلي إلا بعد أن أخذ عليه أحد المستشرقين أنه يعيب الشعر العربي لأنه لا يعرفه، وما نال الحلاج ما نال من شعراء الحداثة إلا لما نال من عناية لويس ماسنيون، وكان ما كَتب عنه أصلا لما كتب عنه كثير منهم[٢]، ولا سيما ما قال في تأثره بالنصرانية، وإنَّ سبب صلبه محاولة خروجه على الحاكم[٣]. ويمكن أن يؤنَس مما فعل صلاح عبد الصبور أنه لن يزيد في استعمال ما اطلع عليه من التراث العربي على ما فعل توماس، وكذلك ما اطلع عليه من أساطيرَ غيرِ عربية، أي إنه لن يزيد على المحاكاة[٤]، مع أنه كان يقول إن كل ما نال «من الاستغراب هو أن ننسى مشية الغراب، ولا نستطيع مشية الطاوس»[٥]. وكذلك كانت متابعة بدر شاكر السياب لتوماس، وقراءته الإلياذة، وتراث اليونان القديم، و«الغصن الذهبي»؛ فلم تكن هذه الأساطير من تراثه؛ فيستدعيها استدعاء تلقائيا غير واع، ولا تمثَّلَها وأفاد منها كما يتمثل المرء تراثه ويفيد منه، حتى الأسطورة البابلية، فليس لها في حياة العراقيين المعاصرين كبير أثر، وليس سهلا أن يستعير المرء شيئا لا أثر له في حياته[٦]. وما كان بعضهم حريصا على استعمال الأسطورة الاستعمال الفني الصحيح، وإنما حملهم التقليد على الإسراف في استعمالها دون داع فني[٧]؛ فكانت الرموز الأسطورية، كبروميثيوس، وسيزيف، وتموز، وعشتار، ممسوخة في معظم الشعر العربي، وما كانت أكثر من معرض لثقافة الشاعر مجردةً من تجربة أصيلة، تربطها بالقصيدة، واقتباسٍ مغلق دون الذاكرة العربية، من تراث، ليس بينه وبين العرب سبب نفسي، وإنما يقحم -غالبا- في القصيدة،

---

(١) استدعاء الشخصيات التراثية في الشعر العربي المعاصر، ٣١.
(٢) السابق، ١٠٩.
(٣) السابق، ١١٠ و ١١٢.
(٤) الرمز والرمزية في الشعر المعاصر، ٢٨٧.
(٥) دراسات في الأدب العربي الحديث، ١٥٦.
(٦) في شعاب العربية، ٢٨.
(٧) الرمز والرمزية في الشعر المعاصر، ٢٩٨.

ويفرض عليها، من غير أن يَدْخل في نسيجها[1]؛ إذ قراءة الأسطورة وحدها لا تصلها بالشعور، ولا تحدث لها مكانة في الثقافة، وإنما تعرِّف القارئ شيئا من تراث غيره، دون أن يمس فؤاده. فإن أحدثت فيه أثرا لم يكن حميدا؛ لأنها إنما تستنبت فيه التبعية لثقافة أجنبية، ولا تفيده شيئا وراء ذلك[2]. وقد ترتب على هذا في النقد العربي الحديث ما هو معروف من امتداح الأسطورة، والثناء على استعمالها، والحض عليه، وهو ضرب من ضروب التقليد، يُبنى على ما غدا أصلا من أصول النقد الحديث، هو إنطاق النص بما لا يحتمل، وحمل العين على أن ترى فيه ما ليس فيه، على الوجه الذي قال سراقة البارقي:

أُرِي عينيَّ ما لم ترأياه، كلانا عالم بالتُّرَّهاتِ

ويوهم الناقد أبدا أن في العمل من الجودة والحسن ما ليس فيه؛ أنْ وردت فيه إشارة إلى أسطورة أجنبية، ويُضِلُّ عما فيه من تكلُّف؛ فيكون عونا على التزييف، وإقناع القارئ بأن يرضى بالوهم والتبعية، والتعلق بالمماثلة؛ لأنها السبيل إلى نيل ما يُسبَغ على المقلدين من ثناء، وإنزالهم المنزلة التي تنقطع إليها أعناق المغرمين بالاشتهار. ولا يكون إيراد الأسطورة، أو الإشارة إليها علة إجادة، وإنما هما أسلوب من أساليب البلاغة، يُدْعى التلميح، وأسلوب واحد ليس بالذي يُحلُّ الأديب مكانة من الأدب، كما أن الطباق أو الجناس، أو الاستعارة، ونحوها ليست بالتي تنزل الأديب من الأدب منزلة، فضلا عن أن الأديب قد يوفق في الأسلوب، وربما لا يوفق، كما لم يوفق أبو تمام في بعض استعاراته، وأساليبه البديعية. وبسبب من هذا الإضلال صار كل من أشار في شعره إلى أسطورة مبدعا، مع ما قد يكون بلغته من ضعف، لا تتأتى معه إجادة ولا إبداع، فضلا عما في الأسطورة من تكلف، وغرابة على الشاعر والقارئ، وعدم وجود نسب ثقافي أو شعوري بينهما وبينها، يسوِّغ استعمالها. وقد كان امتداح النقاد هذا ونحوه من آثار ما في حياة العرب الأدبية الحديثة من زيف، لا يعرف مبلغه إلا من اطلع على الأدب والنقد العربيين الحديثين،

---

(١) الرمز والرمزية في الشعر المعاصر، ٢٨٩ و٣٢٦، واستدعاء الشخصيات التراثية، ٢٨١، والرموز عند بدر شاكر السياب، ٨٨ (نقلا عن: الرمز والرمزية، ٣٢١).

(٢) الخروج من التيه، ٧ و ٩.

وهو لا يختلف في شيء عن امتداح طه حسين علي محمود طه بمحاكاة الشعر الغربي، وعدِّه ذلك منه «تشريفا للشعر العربي»، ومصدرُه الثقافي عند متأخري النقاد هو مصدره عند طه حسين: الولع بالمماثلة، وعدُّها من أفضل ما يأتي الأديب العربي المعاصر، كما عدها شرطا لتقدم العرب، ولحاقهم بالغرب.

واستعمال الأساطير على هذا الوجه مخالف لطبيعة العمل الفني، وعمل الشاعر الأصيل، فالشاعر الحق هو الذي لا يقول إلا ما يجد، ويكون وفيا لطبعه، ويحذر أن يستعير عيون غيره أو مشاعره، وإن عظمت مكانته، كما يحذر الموت، وإلا كان نتاجه ترهات، لا حقائق[1]. وكذلك كان ما حاكى فيه شعراء العرب توماس ستيرنز إليوت وغيره من شعراء الغرب، وآية ذلك تواردهم على رموز معدودة، يكررونها أبدا بمعنى واحد، فهم يُزْمعون ما سيقولون، ثم يأتون ما أزمعوا، على ما تقتضي المحدَثة الأدبية، من أجل أن يُنْسَبوا إلى توجُّهٍ، يعجبهم أن يُنسَبوا إليه. وكان توماس مرتبطا بتراثه، شديد التمسك بثقافته الغربية، وكان يقول: ليس لتفكيرنا كله معنى بغير النصرانية، وكل ما يقول الأوربي ويصنع هو من تراثه النصراني، ويعتمد على الثقافة النصرانية، وإن كان لا يثق بصحتها. وما أظن أن ثقافة أوربة يمكن أن تبقى حية، إذا زال الإيمان بالنصرانية زوالا تاما. وليس مردُّ اقتناعي بذلك إلى كوني نصرانيا فحسب، وإنما إلى أني دارس لعلم الأحياء الاجتماعي، فإذا ذهبت النصرانية، ذهبت ثقافتنا كلها، وعلينا حينئذ أن نبدأ البداية المؤلمة من جديد، ولن تستطيع أن تلبس ثقافة جديدة عتيدة، يجب أن تنتظر حتى ينبت العشب، ليغذو الضأن، وينبت الصوف، فنصنع منه ملابسنا الجديدة، وستأتي علينا قرون كثيرة من الهمجية، ولن نحيا حتى نرى الثقافة الجديدة، لا نحن ولا حفدة حفدتنا، ولو حيينا، ما سعدنا بها[2]. وكان ما في قصيدته «الأرض الخراب» من نقد للحضارة الغربية مبنيا على اعتقاده أن الحضارة الغربية إنما هي حضارة نصرانية، وأن قيمها قد تفسخت تفسخا تاما، ولم يكن نقدا للحضارة الأوربية

---

(١) الرمز والرمزية، ٣٣٢.

(٢) ملاحظات نحو تعريف الثقافة، ١٧١.

في نفسها[1]. وكان يرى أن خير أجزاء القصيدة وأشدها تميزا ما خلّد آثار الغابرين من الشعراء[2].

والثقافة التي حملت شعراء العرب على تقليد توماس إليوت، حينا، وسرَقه حينا هي التي حملتهم على تقليده هو وغيره في الإبهام والتعمية؛ ليوهموا من لا علم عنده أن فيما يقولون ما ليس فيه. وهو غموض، ما صدر من حاجة أصيلة في حياة العرب، وإنما جاء منقولا من آخرِ المذاهب الأدبية التي شاعت في العقود الأخيرة في أوربة[3]. والأديب إنما يكتب ليُفهَم، فعليه أن «يكلِّف نفسه مشقة الإفهام، وليس على القارئ أن يكلف نفسه مشقة حل الرموز والأحاجي»[4]. وهم إذ نزعوا إلى التقليد في الغموض يوحون إلى قرائهم أن عمق الفكر يطرد هو وغموض التعبير، ليوهموهم أن لما يقولون قيمة فنية، ليست له. والغموض المُبهِم لا يكون إلا عن عي وعجز عن البيان، وليس بفضيلة. و«ما أجدنا تصوره، استطعنا أن نعبر عنه تعبيرا واضحا، وجاءتنا الكلمات المعبرة عنه طائعة مختارة»، ولا فكرة فلسفية، مهما يكن حظها من العمق والدقة إلا ويمكن، بل يَحسن التعبير عنها بلغة الناس المتداولة القريبة[5].

وقد قال الفيلسوف الألماني فيخته: إن اللغة والاستقلال يسيران جنبا لجنب، فالشعب الذي يفقد الاستقلال يفقد لغته فقدا تلقائيا، وإذا لم يفقدها، فلا يمكن أن يكون لها أدب، أيُّ أدب يمكن أن يكون لشعب، فقد استقلاله السياسي؟[6]. وهي حقيقة، تشهد لها حال العرب في هذا العصر، فقد فقدوا لغتهم؛ لأن القلوب التي تعلقت الغرب، وامتلأت بإجلاله، وقَصَرت الحق والخير والجمال عليه وعلى لغته وثقافته وعلمه، لم يبق فيها مكان لغير اللغات التي يتكلَّم بها، ولا مكانٌ لغير ما جاء من عنده، فهو موطن الخير، ومنبع الحق، ومستودع الجمال، وليس المرء في حاجة إلى أن يُعْمِل فكره لينتهي إلى شيء

(١) الالتزام واللاالتزام في الأدب العربي الحديث (المناقشات)، ٢٥٧.
(٢) الرمز والرمزية، ٣٢٣.
(٣) تجديد النهضة باكتشاف الذات ونقدها، ١٧٧.
(٤) روابط الفكر والروح بين العرب والفرنجة، ١٦ وما بعدها.
(٥) في الفكر واللغة، ٤٢.
(٦) إنية وأصالة، ٦٧.

غير الذي انتهى إليه، وإنما حسبه أن يتابع؛ لأن «الله تعالى الواهب ما شاء لمن شاء قد جمع الحُسن كله ناحيةً، وقال له كنْ الغربَ، فكان»[7]؛ من أجل هذا كان كل شيء عند العرب استنساخا، على الوجه الذي يعرفه المطلعون على الأدب العربي الحديث، شعرا ونثرا، ونقدا، وكذلك العلوم الإنسانية كلها، فأنظمة المعرفة وأساليب البحث العلمي في العلوم الإنسانية، والاجتماعية، أنظمة وأساليب غربيَّة في أشكالها كافة، ومعرفتنا أنفسنا وتاريخنا ومجتمعنا في القرن العشرين معرفة غربية في صميمها، فالعلوم الإنسانية والاجتماعية في العالم الثالث مستمدة كلها من الغرب. ولا غرو؛ فالمرء، لا هوية له لا يبدع، وإن أبدع كان إبداعه في حدود حضارة مَنْ يتابع؛ لأنه إنما يرى بعينه، كما هي حال كثير من علماء العرب الذين هاجروا إلى الغرب[8]. ويظهر هذا في كثير مما يردد العرب اليوم من عبارات، تدل على أن أقصى ما يفكرون فيه أن يكونوا كالغرب، ويلحقوا به، ولا يُسْمَع منهم ما يدل على أنهم يفكرون في فوْقه أو تجاوزه، أو إبداع ما يختلف عن حضارته، كما يظهر في محاكاتهم إياه في كل دقيق وجليل. وقد قال فيخته: إن التربية التي ننشدها ينبغي أن تكون وطنية خالصة، وأن تكون بالألمانية؛ فإني لا أتخيل كيف يمكن أن يكون الأمر على خلاف ذلك، لا أتخيل أن يعلِّم المعلمون، وتؤلَّف الكتب بغير الألمانية، والدولة التي توجب على الشعب التجنيد الإجباري، لتردَّ عنه غزوًا عسكريا، يجب أن تربيه التربية الصحيحة لتحصِّنه من الغزو المعنوي، وتضمن له الاستمرار والخلود، وكل تربية صحيحة لا يمكن أن تُبنى إلا على اللغة القومية، فهي قوة الأمة الطبيعية الأولى[9]. وقال نغوغي وا ثينغو: «ما الفرق بين سياسي يقول إن إفريقية لا بدَّ لها من الاستعمار، وكاتب يقول إن إفريقية لا بد لها من اللغات الأوربية؟»[10]؛ فإن الذي يصطنع لغة أجنبية، إنما يصطنع الاستعمار أساسا له، إذ الاستعمار العقلي هو أساس الاستعمار السياسي والاقتصادي والعسكري.

---

(٧) فيض الخاطر، ١/ ٥٤.

(٨) أسئلة الهوية.

(٩) أهمية تدريس العلوم الطبية باللغة العربية، ٣٤ ما بعدها.

(١٠) تصفية استعمار العقل، ٦٠.

وكان هذا المذهب في اصطناع الأساطير التي لا تربط العربيَّ بها رابطة، والغموض والتعمية من أسباب أن الحداثة العربية حداثة فئة قليلة من المثقفين، بعيدة عن المجتمع العربي، ولا تعبر عنه، ولا تؤثر فيه[1]، وليس لها جمهور؛ لأن ما تُعنَى به لا يوافق اهتمام الناس، ولا يمس حياتهم، والأساليب التي يبينون بها ليست من لغتهم، والوسائل التي يتوسلون بها إلى البيان دخيلة، وإن زعموا أنها لا تُفْهَم لأنها فوق عقول من لا يفهمونها وأذواقهم وعلمهم، واتهموا غيرهم بالقصور، والتخلف، وعدم القدرة على الارتقاء إلى منزلتهم الفنية. وهي دعاوي، لا تنصرها الحقيقة، وما غيَّرت حال العرب، ولا زحزحتهم عما يرون، وبقي الشعراء يغردون لأشكالهم، والعرب يَحنُّون إلى ماضيهم الأدبي، ويقرؤونه ويتذوقونه، ويؤثرونه على «الأدب الحديث»، ولا يبالون ما يُنسَب إليهم. وهذا سبب أن أحمد شوقي وأمثاله نالوا من الحظوة عند العرب ما لم ينل واحد من هؤلاء؛ لأنهم قالوا ما يهمهم، وحدَّثوهم بما يعرفون.

وهي أزمة يعانيها كل شعب يحتقر نفسه، ويُجِلُّ غيره، كالترك، فإن ما يذكر الباحثون عنهم يدل على قرب الشبه بينهم وبين العرب، بل ربما فاقوهم في ذلك. فقد قال إلياس أبو شبكة إن أحد شعرائهم، يقال له حامد حصة، كان ينتحل كثيرا من أدب فيكتور هوجو ولامرتين، وكورناي، وشكسبير، وقد وجد في كتبه ما يدل على ذلك، من علامات، كان يضعها على نصوص من كتاب فكتور هوجو، ثم وجد معناها في شعره[2]. وقال الرئيس التركي رجب طيب أردوغان، في كلمة له في حفل توزيع جوائز الرياسة التركية الكبرى للثقافة والفن في ٢٩/ ٣/ ١٤٣٨ هـ: أقول -بأسف- إننا في الثقافة والفن ننسخ ونقلد نسْخا وتقليدا سيئين، ولم نقتصر على عدم تجويد ما لدينا، وعدم التفاعل المطلوب، ولم نتمكن من المحافظة على ما عندنا، وهو ما صيَّرنا مجتمعا ليس لديه ما يقدمه للعالم[3]. يقول هذا وتركية في حال من التقدم الاقتصادي والصناعي، لا تقاس بحالها منذ قامت الجمهورية؛ لأنه يشعر بأن صنع

---

(١) محمد عابد الجابري، «الحداثة في الشعر»، مجلة فصول العدد: ١/ ١٩٨٢م، ص ٢١٣ (نقلا عن تناقضات الحداثة العربية، ١٤٩).

(٢) روابط الفكر والروح بين العرب والفرنجة، ١١٨ وما بعدها.

(٣) أردوغان: علينا إعطاء الأولوية للتعليم والثقافة والفن.

الآلات، ووفرة المال ليسا هما التقدم، وإنما التقدم شيء آخر، لا يقل عنهما. هو مصالحة النفس، واتزانها، ورضاها بخصوصيتها، ورضاها عن نفسها، وشعورها بأن عندها ما تعطي، وليست مخلوقا، يستعطي أبدا، وهذا مما فقدته تركية منذ تولى أمرها مصطفى كمال، فجدَّ في جعلها أوربية خالصة، فطمس تاريخها، إذ دفن تراثها بالتبدل بالحرف الذي كتب به. ومن علم ذلك علم أن الدول التي اصطنعت لغة غيرها، وإن أنتجت تقنية، أو استوعبتها، فقدت نفسها، والنفس لا تعوَّض.

والذين أبدعوا من أدباء العرب هم الذي غمسوا أنفسهم في تراثهم، ففقهوه، وأمسكوا بناصية اللغة، وتشرَّبوا روحها، حتى كانت لهم كاللغة الأم، كأحمد حسن الزيات، وطه حسين، وعبد العزيز البشري، ومصطفى صادق الرافعي، ومَن سبَقَهم من أدباء العربية الأوائل، كأبي تمام، والبحتري، والمتنبي، وبشار بن برد، ومسلم بن الوليد، وأبي نواس، وابن الرومي، وعبد الحميد الكاتب، والجاحظ، وأبي حيان التوحيدي، وبديع الزمان الهمذاني، والحسن بن وهب، ومحمد بن عبد الملك الزيات، وأبي العلاء المعري، وسائر عظماء الشعراء والكتاب. وقد تأتّى لهم هذا الغمس من كثرة الرواية، كما هو معلوم من قصة أبي نواس مع شيخه خلف الأحمر، أنه أمره أن يروي أشعار العرب، فرواها، فأمره أن يتناساها، فتناساها، فأمره أن يقول الشعر، فقاله، فأبدع ما شاء. أما غيرهم، فما كتبوا أدبا، وإنما راموا ما لم يعرفوا السبيل إليه، وإن حسُن ما قالوا «في عين من لا يعلم»، أو قرَّظه من ينتحل النقد. وكان شعراء بوادي العرب، ولا سيما نجد، والحجاز، وجنوبي اليمامة، كشعراء بني قشير، وبني عقيل، ومن جاورهم، أبرع شعراء العرب؛ لأنهم كانوا أقعدهم في العربية، وكانوا يعرفون منها بالسليقة ما لم يكن يعرفه كثير من الشعراء، وكانت في شعرهم سذاجة محببة إلى النفس، مصدرها الطبع، والتمكن من اللغة، وما كانوا فيه من إغراق في البداوة، يذهب بعض النقاد إلى أنه هو سبب الاقتدار على قول الشعر[١].

---

(١) النقد المنهجي عند العرب، ٢٤.

ويعلم العارفون بأدب هذا العصر أن مأتى ضعفه من ضعف منشئيه في العربية، وقلة زادهم منها، وأن لغته أكبر مواطن الغميزة فيه، وإن جرت عادة «النقاد» المعاصرين بأن يتجاوزوا الحكم في لغة الأدب؛ لأنهم ليسوا بأعلم بها من «الأدباء»، وأن يتغاضوا عن الأخطاء اللغوية، إن فطنوا إليها، حتى غدا التغاضي عنها قانونا ماضيا: يتصدى أحدهم للديوان مشحونا بكل فاحش من الخطأ، وركيك ومبتذل من القول، فلا يزيد على كيل المديح له، والثناء عليه، بما ليس فيه. وهو عمل، ينطوي على تأييد الاستهانة بالعربية، وما الاستهانة بها إلا صورة من ازدراء الشاعر إياها، حتى صار الازدراء عقيدة يعتقدها الجيل المعاصر، ويعتقد أن الاهتمام باللغة إنما يكون من جمود الفكر، وقلة الثقافة؛ فصار الناقد يتوقَّى الخوض فيها مخافة أن يُرمَى بذلك، أو بشيء منه. هذا إلى ما يرى بعضهم من سبْق المضمون كلَّ قيمة أخرى، وهو رأي، جعلهم يعارضون كل نقد، يعرض لسلامة اللغة، وإلى مذاهب، تدعو إلى هدم العربية، لم تجد من يتصدى لها إلا قلة قليلة من النقاد، ما لبث الإرهاب الفكري أن أسكتها[1].

وإن كان من الحق أن النقاد المتأخرين ليس فيهم من يعرف من العربية ما يجعله أهلا للتصدي للنقد، ولهذا كانت المذاهب الجديدة القائمة على الوصف، دون الحكم في النصوص، أقرب إلى قلوبهم، وأحظاها بمتابعتهم. وترتب على هذا ما قال أدونيس: كلٌّ يدعي الكتابة الأدبية الفنية، وكل يدعي النقد والتقويم، والنتيجة هي فوضى وتخبط، يساويان بين النصوص كلها، وعدم تمييز الجيد من الرديء، والمتفرد من المبتذل[2]. والمذاهب الوصفية التي تجرَّد من الأحكام يتساوى عندها جيد النصوص ورديئها، وإذا عرض أحدها للنص الجيد كان ما يقول فيه مثل الذي يقول في النص الرديء، وهذا مما أسقط قيمة النصوص الفنية في النقد الحديث، وجرَّأ كل ذي طموح إلى الاشتهار على أن ينشر ما يأتيه.

وما التقليد والتبعية بخاصين بالأدب، وإنما يشملان العلوم أيضا، فكثير منها ليس سوى استنساخ لعلوم الغرب، بأخطائها، حتى ليذهب بعض الباحثين إلى أن اللسانيات الغربية -مثلا- مَسَخت لسانيات سوسير مسخا تاما، فتابعتها في

---

(١) انظر: قضايا الشعر المعاصر، ٣٢٥ - ٣٢٧.
(٢) النص القرآني وآفاق الكتابة، ٩٣.

ذلك اللسانيات العربية، فلم يؤلف أحد من العرب كتابا أو مقالا يشرح نظرية سوسير اللسانية شرحا علميا ما عدا كتابا واحدا، وثلاث مقالات يتيمة، لأربعة من اللغويين[١]. ويصدق هذا على نظريات النقد الحديثة، فإن الذين عرضوا لها قلَّما فقهوها فقها يتيح نقلها نقلا دقيقا، يبصِّر بها، كما قال أحد المعنيين بدراستها: ما يهمنا قوله والتنبيه عليه جسامة ما نأتيه من تحريف للمقولات المعرفية، وسوء قدْر لها، وما يقودنا إليه ذلك من متاهات لا حدَّ لها[٢]. ويعلم المطلعون عليها أن ما كتب العرب فيها لا يزيد على الترجمة، والنقل مما تُرجم، وتطبيقه. ونُسب إلى أحد نقاد العرب المعاصرين أن تحديد معنى الحداثة «أمر عسير؛ لأنها ما تزال غير محددة في أوربة، وإذا حُدِّدت، فإنها تخضع للمواقع المختلفة، والانتماءات المتباينة للكتّاب والتزاماتهم»[٣]. ففحوى هذا أن الحداثة حداثة أوربة، وما لم تحددها لا يمكن أن يحددها غيرها، وليس للعرب حداثة، وإنما ينقلون ما يقال، ليس غير، كما قال طه عبد الرحمن: ليس يخفى أننا لا نفكر بأنفسنا، وإنما يتولى التفكير عنا غيرنا (الغرب)، كأنما تنازلْنا له عن حقنا في التفكير، انبهارا به، أو خضوعا له، ومع هذا نتوهم أنه يفكر لنا أفضل مما نفكر لأنفسنا، ويكفينا مشقة التفكير، ويمدنا بما لا قبل لنا بإنتاجه من الأفكار[٤]. وقال الشاذلي القليبي: أدباؤنا ومفكّرونا وعلماؤنا كثيرا ما ينطلقون في دراساتهم وتأملاتهم وتحليلاتهم من «مراجع» فكرية أو أدبية أو علمية تابعة للثقافة الغربية، تأثرًا بما تلقوه في عهد دراساتهم الجامعية، وهو أمر ما كان لهم بد منه، وقد حان وقت مراجعة مسيرتنا الفكرية على أسس مستوفاة الأصالة[٥]. وزاد من رسوخ التقليد في نفوس العرب أن بعضهم لا يعدُّون تقليد المحدثين تقليدا، وإنما يعدونه تجديدا، يفتح بابا إلى الحداثة[٦]، والإعجاب بالجديد لأنه جديد ليس خيرا من التمسك بالقديم؛ لأنه قديم[٧].

---

(١) اللساني وغير اللساني: قراءة علمية في المصطلح.

(٢) النقد العربي الحديث ومدارس النقد الغربية، ٥٣٨.

(٣) الحداثة في الشعر، حمادي صمود، مجلة فصول، العدد: ١/ ١٩٨٢، (نقلا عن: تناقض الحداثة العربية، ٦٢)

(٤) روح الحداثة، ٣٦.

(٥) بعض الإشكاليات المتعلقة بلغتنا العربية، ١٢٣.

(٦) السابق، ٣٨.

(٧) خرافة التقدم والتخلف، ٢٩.

ولا جرم أن من آثار ما مني به العرب من قلة العلم بالعربية وصدودهم عنها ما منوا به من قلة الفقه باللغات الأجنبية، وقلة إفادتهم منها، وعنَتِ من أفاد منها لما يبذل في تعلُّمها من جهد مضاعف، ثم ضعف الترجمة ضعفا، يتعذَّر معه أن يفيد العربي منها إفادة، تصنع المثقف والمفكر والعالم؛ لأنها ترجمة آلية، عاجزة عن نقل معاني النص المترجم الظاهرية نقلا صحيحا، فضلا عن روحه، ومراميه؛ لأن ذلك يستوجب علما باللغة التي يترجم منها، واللغة التي يترجم إليها. أما المعرفة الظاهرية باللغة الأجنبية، أو حبها أو حب الترجمة، فلا تكفي، بل لا بد من الإحساس بها إحساسا يشبه الإحساس باللغة الأم، ولا يتسنى إلا لمن درسها دراسة مستفيضة، أو للمختص فيها، أو في مجال من مجالاتها العلمية[1]. والعلم باللغة التي يترجم منها مشروط بالعلم باللغة التي يترجم إليها، وإذا كان العلم بهما، وكانت الترجمة على الوجه الأكمل، توطنت المعرفة؛ لأنها توضع في أساليب أصيلة، تفضي إلى أهل اللغة بمكنوناتها، على وجه يعينهم على فقهها فقها يجعلها ملكا لهم، وجزءا من فكرهم وثقافتهم، وحافزا إلى لإبداع، وعنصرا من عناصره، بخلاف الترجمة الحرفية، فلا تنقل المعنى تاما، وإنما تنقل جزءا منه في قالب ممسوخ، يُسْقط المعنى بين بين، فلا يُنتفَع به انتفاعا صحيحا، وهو كثير فيما يترجم إلى العربية اليوم. لذلك يعيش العرب على فتات المعرفة وظاهرها المشوه، ولا يكاد يكون فيهم من يفقه العلم الذي يُخِصُّ فيه فقها يجعله من أساطينه، ومرجعا من مراجعه، كما له أساطين ومراجع في العالم من أمم شتى، وإن كان، كان امرأ شاذا، صنع نفسه، ولم يصنعه تعليم كالتعليم العربي.

ولعل هذا من أسباب عناية فنلندة الشديدة بتعليم تلامذتها لغتهم الأم، حتى أبناء المهاجرين، فإنها تعلمهم إياها، وتتحمل نفقات تعليمهم، وقد بلغ ما تدرِّس من اللغات الأم أربعا وأربعين. ولما سئلت وزيرة تربيتها عن ذلك، قالت إن تعلُّم اللغة الأم يسهِّل تعلم اللغات الأخرى[2]، فضلا عن أنه شرط استيعاب المعرفة. وتختبر الطلاب في نهاية الدراسة الثانوية لمعرفة هل هم

---

(١) واقع التعريب من ألفه إلى يائه، ٦١.

(٢) تعلو مهم، ٢٩.

مؤهلون للتخرج في لغتهم الأم. ويقول تقرير البنك الدولي إنه ما من امتحان إجباري في فنلندة إلا الاختبار الوطني للقبول الجامعي، ويشمل اللغة الأم، واللغة الأجنبية، والرياضيات، والعلوم الطبيعية في الطور الثانوي للطلبة الذين هم بين السابعة عشرة والتاسعة عشرة[١]. ويقوَّم التعليم كل عام باختبار في اللغة الأم، والأدب أو الرياضيات، ويقوَّم سائر المقررات على حسب خطة، تضعها وزارة التربية والتعليم والثقافة[٢]. ومن أجل هذه السياسة كانت فنلندة في المرتبة الثالثة، من حيث القدرة التنافسية الاقتصادية، في العالم، وفي المرتبة السادسة في الإبداع[٣].

---

(١) تعلومهم، ٤٣.
(٢) السابق، ١٨ و ٢٩ و ٤٣ و ٤٤.
(٣) السابق، ١٨.

اللغة والتعلُّم

تُكتَسب اللغة بالتدريج مع نمو خلايا الطفل في الأشهر الأولى من عمره، من لِبان الأم وصوتها، فهي تعاصر في تخلُّقها في نفس الإنسان تخلُّق خلايا المخ والذاكرة، وأوعية الاحتفاظ بالمشاعر، فتختزن المشاعرَ والأفكار الأولى، والتصورَ الأول للكون والبيئة، وفيها ومنها يَتصوَّر الطفل معنى البهجة، والحزن، والانتصار، والانكسار، والحب، والكراهية، والألم، والسرور، وهي التي تعرِّفه معنى المباح، والمحظور، والملاطفة، والمخاشنة، والرضا، والسخط. وإلى هذه المفاهيم ونحوها مردُّ كل مفهوم آخر، يمكن المرءَ أن يحصِّله من لغةَ مكتسبة، فيترجمه -دون وعي- إلى مفاهيمِ لغته، أو إلى ما هو قريب منها، لكي تزداد وضوحا له[1]؛ ولهذا تكون جزءا لا يتجزأ من شخصيته، وتظل -وإن زاحمتها لغاتٌ أُخر- أقربَ اللغات إلى البيان عما يخطر له من المعاني؛ لأنها هي التي تمكَّنت فيه، وتملَّكت عقله. من أجل ذلك كانت اللغة الأم هي التي تصوغ شخصية الإنسان، واستعداده الأولي، ثم تأتي المدرسة والكلية لتطبعه بطابع علمي، فإذا واصل التعلُّمَ والحياة بها كان متحدَ الشخصية، وإن تغيرت أفكاره؛ لأن الأفكار والعقائد الطارئة -مهما يبلغ أثرها في الإنسان- ليست إلا صِباغا خارجيا، وإنما تَبْقَى الذهنيةُ وحدها، والذهنية إنما تتكون من البيئة التي تنشأ فيها، وما بها من ثقافة[2]. وذهب الفيلسوف الألماني جوهان فردريك هِربارْت وأتباعُه، من فلاسفة التربية وعلم النفس التربوي، إلى أنَّ المعلومات التي يكتسبها المرء في سنيه الأولى، ولا سيما الأربع الأولى منها، هي أصول الاستيعاب التي تستقرُّ في عقله قبْل دُخوله المدرسة، وأنه ما يتعلم شيئا إلا من

---

(١) إنقاذ اللغة إنقاذ الهوية، ١٧.

(٢) من أجل تفاعل لغوي، ٢٧.

تلك الأصول، فَهْما وقَبولاً[1]. وتذهب النظريات الحديثة، من جان بياجي إلى تشومسكي، إلى أن البناء المعرفي لا يكون إلا بربط المعارف الجديدة بالخبرات والمعارف المستمدة من حياة المتعلِّم قبل المدرسة، فإن كانت اللغة التي يتعلم بها مختلفة عن لغته لم يُثِر ما يُعلَّم بها شيئا من خبراته، ولم يكن له فيه أثر معرفي أو عاطفي؛ لأن التعلمَ تفاعلٌ بين الخبرة والمادة الجديدة[2].

والطفل -إذ يكتسب اللغة الأولى- يباشر الأشياء، فيعرف معانيها، ويقف على وظائفها، ثم يتعلم الألفاظ التي تدل عليها، فتعيد الألفاظ (اللغة) تنظيم معارفه، وتجعلها مشتركة بينه وبين قومه. وهو في هذا الطور من اكتساب اللغة لا يفرق بين الأشياء واللغة، وإنما تكون في ذهنه شيئا واحدا. وحين يتعلم اللغة الثانية يكون الأمر بعكس بذلك: يبدأ باللغة، فيتعلمها، ثم يعيد تنظيم ما تحوي من معارف بقياسها إلى معارف لغته؛ ليتأتى له فهمها. أي إنه يتعلم اللغة الثانية أولُ، ثم ينتقل منها إلى معرفة ما تحوي من معارف[3]. فاللغة الثانية -باختصار- منفصلة في ذهنه عن المعارف أبدا، ولا يفهم مضمونها إلا بقياسه إلى مضمون لغته، أما لغته ومضمونها، فمتحدان في ذهنه، ولا يُميِّز أحدهما من الآخر. وكلما كانت أُلفة المرء للألفاظ أشدَّ، كانت معانيها أوضح، وبذهنه ألصق، وفي عقله أمكن، وكانت أعظم تأثيرا في النفس، وفهمها أيسر، والجهد المبذول فيه أقل. وآية ذلك أن مَن كان حديث عهد بتعلم لغة أجنبية يقرأ النصين أحدهما مكتوب بها، والآخر بلغته، وموضوع النصين واحد، فيكون ما يقضي في قراءته باللغة الثانية أضعاف ما يقضي في قراءته بلغته، واستيعابه إياه بلغته أفضل كثيرا من استيعابه باللغة الثانية، وإذا فرغ من قراءته كان من اليسير عليه أن يستحضر من أفكاره، والصفحات التي وردت فيها، ما لا يستطيع من ذلك حين يقرؤه باللغة الثانية. ويكون المرء منهمكا في القراءة أو الكتابة، فيفهم أكثر ما يسمع مِن كلام مَن يتكلمون قربَه بلغته، على شدة انشغاله بما هو فيه، ولكنه

---

(١) انظر: تعريب العلوم - القضيّة، ١٨٢.

(٢) التعليم وثنائية اللغة، ٩١ و ٩٧ و ١٠٠، والحصيلة اللغوية، ١٣٥، والسجال اللغوي والثقافي حول الفرنسية في المغرب.

(٣) العلاقة بين اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية من منظور معرفي، ٢٢٢، والتعليم وثنائية اللغة، ٩١ و ٩٧ و ١٠٠، والحصيلة اللغوية، ١٣٥.

لا يفهم شيئا مما يقول المتكلمون باللغة التي هو حديث عهد بتعلمها. وإنما سبب ذلك سهولة استحضار معاني الألفاظ المألوفة، وصعوبة استحضار معاني الألفاظ غير المألوفة[1].

والقراءة عمل يتطلب معلومات مرئية وأخرى غير مرئية، أما المرئية، فما ينطق به النص المقروء، وأما غير المرئية، فمستمد معظمها من الثقافة، وهي التي يختزنها المرء في صغره، أو يتعلمها، أو يكتسبها من تجاربه في الحياة، ومنها ما يتعلق بنظام لغته. ومن هذه المعارفِ، والتجارب، ونظامِ اللغة، يولِّد القارئ ما ليس في النص من المعاني[2]، أي إن معارفه وخبراته تتلاقح هي والنص، فتلد معاني جديدة، تزيد في النص ما لا ينطق به ظاهره، ولا يكون ذلك إلا أن يكون النص مكتوبا باللغة الأم، فهي التي تجعل مفاهيم العلوم ومسائلها تخلص إلى العقول والقلوب وتباشرها مباشرة تجعلها تُثْبِتُها، وتصبغها بثقافتها صَبْغا ينقلها إلى عالمها الروحي والرمزي. ويَتبين ذلك من الموازنة بين مجموعة من الاصطلاحات المترجمة إلى العربية، والاصطلاحات المعرَّبة، فإن علوق المترجَم منها بالقلوب، ووضوح معانيه لا يدانيهما وضوح معاني الدخيلة والمعرَّبة، ولهذا كان منصور فهمي، عضو مجمع اللغة العربية بالقاهرة، يقول إنه لا يجوز اللجوء إلى تعريب ألفاظ المعاني -خاصة- إلا بعد اليأس من العثور بألفاظ، تقابلها في المعجمات العربية القديمة، وكتب الأسلاف العلمية والفلسفية، وبعد اليأس من استحداث ألفاظ عربية تقابلها بطريق المجاز، أو التضمين، أو النحت؛ لأن للفظ العربي جاذبية خاصة عند أبناء العروبة، لأسباب وراثية، ولأنه يثير في نفوسهم معاني وصورا، يعجز اللفظ الأعجمي عن إثارتها[3]. وقال الكاتب الكيني، نغوغي وا ثيونغو إن فرْض اللغة الأجنبية، وقمْع اللغات الوطنية كان يحول دون التوافق بين الطفل الإفريقي ولغته، ولما كانت لغة المستعمر معبرة عن حياته، كان من غير الممكن أن تُبين عن حياة غيره، وهذا يبيِّن سبب أن التقنية غريبة على الأفارقة وغيرِهم من الشعوب غير

---

(١) فلسفة البلاغة، ٢١ وما بعدها.

(٢) في سبيل العربية، ١٦٧.

(٣) المصطلحات العلمية في اللغة العربية، ١٤٠ (هامش).

الغربية بعضَ الغرابة، وأن نتاج الغرب ليس نتاج غيره، فـ«صاروخ» التي تبدو ذات صوت غريب على الأفارقة عُرِف لها مرادف في الكيكويو (لغة كينية) هو «نغوروكوهي»، وقد جعلتني تسميته بهذه الكلمة أفهم معناه فهما جديدا. لقد صار تعلم الطفل في البلاد المستعمَرة عملا ذهنيا، وليس تجربة تُدرَك إدراكا وجدانيا عاطفيا. ولما كانت لغة المستعمِر عاجزة عن إخراج اللغة الوطنية من الحياة، كان جانبها الكتابي هو أكثر شيء تأثيرا فيمن فُرِضت عليهم[1]، أي إن الجانب الصوري من اللغة الأجنبية هو أكثر ما يَعرِف منها غيرُ أهلها، أما الجانب الرمزي -وهو روح اللغة-، فلا مكان له في نفوس من يُحمَلون على تعلمها؛ لأنه ينتمي إلى عالم غير عالمهم. هذا إلى شيء آخر، يفعله التعليم باللغات الأجنبية، هو تغريب المرء عن بيئته تغريبا حسيا ومعنويا، كما قال أكينوومي آيسولا، أستاذ أدب اللغة اليوروبية بجامعة أوبافيمي أوولوو، بنيجيرية: إن اليوروبية تنحسر؛ لأن الناس يتكلمون بالإنجليزية، مع أن الحكومة تدرِّسها الأطفالَ في الابتدائية، لكن الأطفال يأتون من بيوتهم وهم يتكلمون بالإنجليزية، والمؤلم أن اليوروبية هي لغة المكان، والبيئة وأشيائها، وتفاصيلها، واللغة التي في مفرداتها مما يتعلق بهذه البيئة ما ليس في لغة أخرى: النبات، والأحياء كلها، وأفعال الناس، والثقافة الشعبية، والمفاهيم التي تصعب معرفتها من غير اللغة التي نبتت فيها. وبذهاب تلك اللغة يغترب الناس عن بيئتهم، وماضيهم، ويغتربون عن هويتهم[2]. والطفل في البلاد المستعمرة تُقْطَع صلته بلغته، وتُفْرَض عليه لغة المستعمر، فيغترب عن بيئته، ويعرَّض لثقافة عالم آخر، يُلزِمه أن يرى العالم بعينها، حتى نفسَه، ولا يرى الأشياء إلا كما تَظهر في لغة المستعمِر، ولما كانت هذه اللغة إنما تنظر إليه وإلى ثقافته ولغته نظرة دونية، كان حتما أن ترتبط لغته وثقافته في ذهنه بالحِطَّة والهوان، وبطء التفكير، والغباء، والبربرية[3]. أي إن لزاما عليه أن يرى نفسه وحضارته وقومه بعين من يحتقرهم ويستعبدهم، وهو ما كان قد نبه عليه الرئيس الغيني الراحل، أحمد

(١) تصفية استعمار العقل، ٤٤.
(٢) قلق المعرفة، ١٢٤
(٣) تصفية استعمار العقل، ٤٤- ٤٦.

سيكو توري أيضا: الاستعمار حطّم «الشخصية القومية الإفريقية؛ إلى حدٍّ جعل بعضنا ينظر إلى قيمنا وتراثنا وتقاليدنا الأصيلة، وصور إنسانيتنا، بعين الازدراء، بأنها مظهرٌ لحياةٍ همجيةٍ بدائية، لكي يخلق فينا العُقَد التي تؤدِّي بنا إلى اختيار أسلوب الفَرْنسة»[١]. وقال الطاهر بنجلون: يعني الاستلاب الثقافي فرض رؤية للعالم والتاريخ على واقع مختلف، وحملَ المواطن على احتقار ثقافته، وجعْله متيما بالثقافة الغربية، ومناضلا من أجلها[٢].

وتغريب الأطفال عن بيئاتهم، بتعليمهم باللغات الأجنبية دون لغاتهم يحول بينهم وبين فهم العلم واستيعابه، فقد قدَّمنا أن ما يشدو التلميذ في سنيه الأولى من بيئته ولغته وثقافته هو الأصول التي يُبْنَى عليها كل ما يراد تعليمه إياه، فإذا غُرِّب عن بيئته، قُطِع ما بينه وبين تلك الأصول؛ فتعذَّر عليه أن يستوعب ما يُعلَّم بلغة، إنما تحيل على بيئة وثقافة، ليس في وسعه أن يتصورهما، أو يستوعب ما يحيل عليهما. وهذا سبب أن تهجين العربية في المغرب كان من أسباب ضعف طلابه ضعفا لم تنفع معه حيلة[٣]؛ لأن ما دخلها من مفردات أجنبية يحيل على مفاهيم فرنسية، غريبة عليهم، وعلى ذلك بنى جلبير غرانغيوم أن العربية الحديثة في المغرب العربي غير صالحة للحياة، ولا لأن تكون لغة علم، وأنها ليست إلا صورة من الفرنسية، والطالب المغربي لا يستوعبها كما لا يستوعب الفرنسية، وليس لها مرجع ثقافي خاص، ولا جماعة خاصة بها، ولا تعدو مجرد «نقل للغات الغربية»، ومادة بديلة تفتقر إلى تماسك كتماسك الفرنسية[٤]. ونبه الدكتور عبد الكريم خليفة على ما يفعل التعليم بالإنجليزية من تغريب الطلاب الأردنيين عن بيئتهم، إذ تُسمَّى لهم الأشياء بغير ما عهدوا من الأسماء، وضرب لذلك مثلا بكلية الزراعة في الجامعة الأردنية، فقد كان من أهم دواعي تأسيسها أن يُبنَى تعليم طلابها على ما تقتضي طبيعة أرضهم، وتحسينُ مهنة الزراعة عند فلاحي الأردن، بتوثيق التعاون بينهم وبين الكلية، غير أنها ما أن شرعت في

---

(١) أحمد سيكو توري (١٩٢٢-١٩٨٤م): حياته، نضاله، فكره، جهوده.

(٢) تعريب التعليم وتعلم اللغات الأجنبية، ١٢٥ (نقلا عن: تأثير اللغة الفرنسية في المستوى القيمي والاجتماعي والتعليمي في المغرب، ١٤٩).

(٣) اللغة العربية: نزعة التعدد اللغوي والثقافي في الميثاق، ١٥١.

(٤) سياسة التعريب والفرنكفونية: تعارضات وجدانية.

التدريس، حتى جُعِلت الإنجليزية لغته ولغة البحث العلمي، فصارت الأمراض والحشرات تسمى للطلاب بأسماء لاتينية ويونانية، بدلا من الأسماء العربية التي يعرفون، ويعرفون ما تدل عليه؛ لأنه من بيئاتهم؛ فعُزِلت عن المجتمع، ومنه الفلاحون؛ فلم ينتفعوا بها[1].

(٢)

وإذا كمل نظام اللغة في عقل الطفل في العقد الأول من عمره[2]، تعذَّر أن تبلغ لغةٌ أخرى ما في نفسه كما تبلغه لغته، فالعادات التي تُنقَل بها الثقافة تَطبع الإنسان منذ الطفولة، جسدا وروحا طبعا يعسر محوه، واللغة مَلَكَة، والملكة إذا سبقت إلى محلها ملكةٌ أخرى، «قصَّرت بالمحلِّ عن تمام الملكة اللاحقة؛ لأن قبول الملكات وحصولها للطباع التي على الفطرة الأولى أسهل وأيسر، وإذا تقدَّمتها ملكات أخرى، كانت منازِعةً لها في المادة القابلة، وعائقة عن سرعة القبول، فوقعت المنافاة، وتعذَّر التمام في الملكة...، وانظر من تقدم له شيء من العجمة كيف يكون قاصرا في اللسان العربي أبدا، فالأعجمي الذي سبقت له اللغة الفارسية لا يستولي على ملكة اللسان العربي، ولا يزال قاصرا فيه، ولو تعلَّمه وعلَّمه. وكذا التركي والبربري، والرومي، والإفرنجي...، وما ذلك إلا لما سبق إلى ألسنتهم من ملكة اللسان الآخر، حتى إنَّ طالب العلم من أهل هذه الألسن إذا طلبه بين أهل اللسان العربي ومِن كتبهم، جاء مقصِّرا في معارفه عن الغاية والتحصيل، وما أُتِيَ إلا من قبل اللسان»[3]. ومما يصدِّق هذا ما قال عبد الفتاح كيليطو في تعلُّمه الفرنسية، وقد دَرَسها، ودرَّس بها في جامعات فرنسة، وألَّف، وظلَّ -مع ذلك- يشعر بأن معرفته بها دون معرفة الفرنسيين، ودون معرفته بالعربية: كنا ننجز إملاءات صحيحة، وإنشاءات، لا تخلو من جودة، غير أنني كنت عاجزا عن التكلم بالفرنسية كما يتكلم بها

---

(١) تجربة مجمع اللغة العربية الأردني في تعريب التعليم العلمي الجامعي.

(٢) ويشير بعض الدراسات إلى أن الأطفال يتعلمون مفردات اللغة الأساسية وقواعدها مع بلوغهم الرابعة، ويصبحون متحدثين طليقين بلغتهم الأم عند بلوغهم السابعة تقريبا (انظر: الازدواجية اللغوية الأمارة، ٢٠، وعند ما تموت اللغات، ٣٥٠، ونشأة اللغة عند الإنسان والطفل، ١٩٥).

(٣) مقدمة ابن خلدون، ٥٦٨ وما بعدها، ومقدمة ابن خلدون، تحقيق الشدادي، ٥/ ٣٢٥.

الفرنسيون، وما أزال كذلك: لا أتكلم بالفرنسية كما أكتب بها[1]. وذهب كمال يوسف الحاج إلى فرنسة ليدرُس الفلسفة، فبدا له أن يدع العربية إلى الفرنسية، وحسِب أن في وسعه أن يجيدها كما يجيد العربية، فلم يبلغ منها ما أراد، على ما تعلَّم من نحوها وصرفها، وظلَّ فيها دون أقل الفرنسين معرفة بها، وضعفت سليقته العربية، وفقَد ما كان يجد من مطاوعة القلم واللسان؛ فعلم أن ليس في وسعه أن يتملك لغتين تملكا، يجعلهما تتساويان عنده، إذا تكلم أو كتب، فرجع عن الفرنسية إلى العربية[2]. وهاجر جاك دريدا -وهو يهودي جزائري- إلى فرنسة وهو ابن تسعة عشر عاما، وكان يجيد الفرنسية، ويعلِّمها، ويتعلقها تعلقا شديدا، حتى ليعدُّ نفسه أحادي اللغة، أي ليست له إلا لغة واحدة، هي الفرنسية، ويرى أنه فرنسي، وثقافته فرنسية، ويشعر بالضياع والخور خارج الفرنسية، وهو يسكنها وتسكنه، ويتنفسها، وتصوغه، وتحمله إلى أعمق أعماق كل شيء، وكان مع ذلك يرى أنه محروم منها، ويجد فيها عسرا، وما تزال آثار فرنسيته الجزائرية وثقافته الأولى بادية في فرنسيته، إلا أن يتعمد سترها، ويشعر بأن الفرنسية ليست لغتَه ولا لغة سلفه، كما هي لغة الفرنسيين وسلفهم، ويقول: ما لي إلا لغة واحدة، وهي مع ذلك ليست لغتي، «هذه اللغة، اللغة الوحيدة التي نذرت نفسي للتحدث بها، من المهد إلى اللحد، هي -كما ترى- ليست لغتي، والحق أنها لم تكن كذلك مطلقا»[3]. وقريب من ذلك ما قال إدوارد سعيد: يساورني أبدا شعور بأنني لا أكتب بلغتي الأصلية، وإن كنت لا أعرف ما لغتي، أي لغتي الأصلية. إنني أستعمل الإنجليزية، بيد أنني نشأت وأنا أتكلم بالعربية، وهذا الشعور بعدم اليقين بحقيقة موقعي يسبب لي القلق، إنني أشعر بهذا وأنا أكتب، مع أن قرائي لا يحسونه[4]. وقول محمد أحمد العمراوي، وهو مغربي: ذهبت إلى فرنسة وأنا في الرابعة والعشرين، بعد أن تكونت الذات داخل المغرب، وحين نكتب نكتب دائما من تكويننا، سواء أكتبنا داخله أم كتبنا خارجه، ومعه أو عليه. وأنا الآن أكتب بالفرنسية؛ لأني أعيش معها كل يوم،

---

(١) أتكلم جميع اللغات لكن بالعربية، ٩.

(٢) دفاعا عن اللغة العربية، ٢٨ - ٣٢.

(٣) انظر: أحادية الآخر اللغوية، ٢٣ و ٨٣ و ١٠٧ و ١٢٤، والكتابة والاختلاف، ٥٦.

(٤) وضع اللغة والأدب العربيين في الجامعة، ٨٩.

وبعض اللغات كالمرأة، نلقاها، فنتزوجها ونعيش معها، وأكتب بالعربية، وهي -وإن لم تكن لغتي الأم (العامية المغربية)- قريبة منها. وكانت كتابتي بالعربية تلقائية، تقريبا، أي إن موسيقى الحروف كانت سلسة نوع سلاسة، أما الفرنسية، فكنت أستعين على الكتابة بها بالمعجم، ونصوص الغير، كما نعمل الآن في الورشات الكتابية[1]. وإن كانت ميساء باي (سامية عمور) ومليكة مقدَّم -وهما جزائريتان- تخالفان هؤلاء وتجاربهم، فقد قالت ميساء: لا أجد حرجاً في التعبير عن نفسي بالفرنسية، والمهم عندي -أنا المرأة التي تقيم في الجزائر- أن أستطيع التعبير عن نفسي، وأن أستطيع قول ما يجب أن أقول، وقالت مليكة: ليست الفرنسية لغة أجنبية؛ فهي لغة تختلج في جسدي، وكلماتها الأليفة تفتش بلا كلال في ثنايا أفكاري، وتصقل أحاسيسي، ولست رهينتها، بل هي نفسي[2].

وهو كلام، نحسب أنما حملت عليه نفسية المرأة في المغرب العربي، فهي تتعلق الفرنسية أكثر مما يتعلقها الرجل، وتعدُّ ذلك دليل تحضر، وتحرص أكثر منه على النطق الباريسي، ولا سيما قلب الراء غينا، أو خاء، لأسباب نفسية بحت[3]. وربما كان هذا حال المرأة العربية في غير المغرب العربي أيضا، فإن النساء الخليجيات المتخصصات في المجالات الدراسية أو المهنية المعتمدة في تعليمها أو مزاولتها على الإنجليزية يملن أيضا إلى استعمال الإنجليزية والتشدق بها، والتباهي بمعرفتها، وهن في ذلك كالإنجليزيات واستعمالهن الفرنسية أيام ازدهارها وانبهار الإنجليز برومانسيتها[4]. هذا إلى توجُّه المرأتين (ميساء ومليكة) الفكري والثقافي، وعلاقتهما غير الإيجابية بالمجتمع الجزائري.

ونظام اللغة إذا سبق إلى العقل تملكه، وتمكَّن فيه؛ فغدا كل كلام يقوله المرء بلغة أخرى منقولا عن لغته الأولى، ومترجما منها، فهو ينقل منها الصوت، والنبر، والأسلوب، ومعنى الكلمة، ومعنى العبارة الجارية على الألسنة، والعبارةِ الجارية مجرى المثل؛ لأن اللغة الأولى تستحوذ على جهاز النطق كما يستحوذ نظامها على العقل، ومأثوراتُها على الذاكرة استحواذا يعسر التخلص

---

(١) الهجرة وسؤال اللغة، ٦٣ وما بعدها.

(٢) الفرنكفونية في لبنان والعالم العربي.

(٣) انظر: الازدواجية الأمارة، ١٤٤ - ١٥٤.

(٤) انظر: اللغة العربية المعاصرة في الخليج العربي وقضية الهوية، ١٥٨.

منه، فتتراءى أبدا في كل شيء يقوله بلغة أخرى[1]، على الوجه الذي قال فرانز كافكا: «إنني أتكلم اللغات جميعها، لكن باليديش»[2]، وحذا عليه عبد الفتاح كيليطو قولَه: مهما تكن الكلمات الأجنبية التي أنطق بها، فإن العربية تُسمع منها، من حيث هي علامة، لا تَمَّحي. إني أتكلم اللغات كلها، لكن بالعربية[3].

وقال ليونارد مايكلز: لم أتكلم إلا اليدشية حتى بلغت الخامسة، وكانت تلك المدة كافية لتؤسس تفكيري، وتكون رفيقته الخالدة، ثم تعلمت الإنجليزية، فحاولت أن أحاكي تفكير ناطقيها، غير أن حدسي وصورة تعبيري ظلا يديشيين شيئا. وأظن أن اليدشية موجودة في إنجليزيتي أبدا، وأفكر في هذه اللحظة وأنا أكتب بالإنجليزية بتيارات من اليدشية تجري من تحتي، لو أنصتُّ لسمعتها[4].

ولما كانت اللغات لا تتطابق، ولا يقوم بعضها مقام بعض في البيان، ولا تتساوى معرفة المرء بها، كان حتما أن يكون كلامه باللغة الثانية ترجمة ذهنية[5] عن اللغة الأم؛ لأنها هي التي تبلغ ما في نفسه، وتستحوذ عليه عن غير وعي منه. وتظهر آثارها للعارف باللغة الثانية، في ضعف التركيب، وغموض الأسلوب، وعدم الدقة في إيقاع اللفظ موقعه، والعبارةِ غير المعهودة، والمعاني غير المألوفة في ثقافة اللغة الثانية، كما تظهر للعارف باللغة الأولى فيما يتراءى في الكلام من ظلالها في كل شيء. ومن أمثلته ما يقع فيه المستعربون من عدم تمييز المذكر من المؤنث؛ لأن لغاتهم تخلو منهما، أو تخالف العربيةَ فيهما، فتؤنث بعض ما تذكر، أو تذكر بعض ما تؤنث، فيجدون مشقة كبيرة في إيقاع كل منهما موقعه الصحيح؛ لأن ذلك لا يستطيعه -غالبا- إلا من يعرف العربية بالسليقة. ومن هذا ما قالت بهارتي موكرجي إنها لما تعلمت الإنجليزية، كان بناؤها النحوي معضلة عندها، فقد كانت تبني جملها كما تُبنى الجمل البنغالية، كأن محرك النحو في دماغها كان موصولا بالترتيب الذي عهدت في لغتها[6]، وما نبه عليه

---

(١) أتكلم جميع اللغات لكن بالعربية، ٢٨.

(٢) الموضع السابق.

(٣) الموضع السابق.

(٤) لغتي اليدشية، ٢٥٩ وما بعدها.

(٥) الترجمة من حيث هي عامل هام، ٨.

(٦) طريق العودة، ٣١.

الجاحظ وطه حسين من ازدواج أسلوب عبد الله بن المقفع[1]، أي استعماله المفردات والعبارات العربية وغير العربية معا، وكان طه حسين يرى أنه -وهو يكتب بالعربية- يستحضر الفارسية أبدا: حينما «تقرؤون كتابة ابن المقفع تجدون فيها شيئًا من الالتواء والدوران، ونحس ونحن نقرأ أن الكاتب يجد مشقة في التعبير عن المعاني التي يحسها، ونحس هذا الضعف الذي يكلفه الكاتب للعربية، نحسه لا بعقولنا فحسب بل بآذاننا، فنجد ابن المقفع يكلف النحو العربي تكاليف، ربما لم يكن النحو العربي مستعدًّا لأن يحتملها. وابن المقفع، مع أنه زعيم الكتَّاب وصاحب الآيات، وواضع المثل الأعلى للكتابة، لم يكن عظيمَ الحظ من الفصاحة والنحو العربي، والمقارنة بينه وبين ما كتب أصحاب النحو وغيرهم تظهركم على أنه لم يكن أكثر من مستشرق، يحسن اللغة العربية والفارسية، ويبذل جهدًا عظيمًا؛ فيُوفَّق كثيرًا ويخطئ أحيانًا»[2].
وبغض النظر عن دقة هذا الحكم، وصدقه على ما كتب ابن المقفع وعدمه، فهو ما يقع للمرء إذا كتب باللغة الثانية، أو تكلم بها. ومن هذا ما وُصِفت به ترجمة السريان الأولين من ركاكة؛ لأن السريانية التي يترجمون منها ركيكة[3]، فلما كان تراجمة السريان «يكتبون العربية بالسريانية»؛ كان لزاما أن يكون بعربيتهم من الركاكة ما بالسريانية. وهذا سبب ما قال ستيوارت ضود، من أن من يتكلم بلغة أجنبية، وإن كان يتقنها، يجد حرجا من الحديث بها عند أهلها[4]؛ لأنهم بُصُر بما يقع فيه من هنات، ليس في وسعه أن يتوقاها؛ لأنه يترجم عن لغته ترجمة ذهنية.

ويكون مثل هذا في الأصوات، ولغة البدن، فإنها تؤدي بعض ما تؤدي اللغة من معان، ولا تقوم مقامها في البيان عنه لغة أخرى، ولا إشاراتُ أهلها. فمن تحكُّم نظام اللغة الصوتي في جهاز النطق أن من تعلَّم اللغة الثانية بعد سن الرشد كان من غير اليسير أن يتكلمها كما يتكلمها أهلها؛ لأن نظام لغته الصوتي يسبق إلى جهاز نطقه، فيصوغه على ما يوافقه؛ فيتعود استعمال عضلات منه

(١) اللغة العربية والوعي القومي، ٢٠٠.
(٢) من حديث الشعر والنثر، ٣٣.
(٣) اللغة العربية والوعي القومي، ١٩٩.
(٤) فلسفة اللغة، ٢٩٦

دون أخر، فيَنشط ما يستعمل، ويكسَل ما لا يستعمل، أو يتعطل، أو يموت[1]، فإن تكلّم بغير لغته لم يَعْمَل من عضلات نطقه العصبية إلا ما يعمل في لغته، وتُرى آثار ذلك في ميله بنطق الحروف إلى ما تعوَّد، وعجزه عن نطقها كما ينطقها أهلها، وإن حاول ستر ذلك، غلبته العادة، وربما نزع اللسان إلى ما تعوَّد من غير شعور منه، كما يقول بعض العرب المعاصرين الذين يجعلون الثاء سينا -إذا تكلفوا الكلام بالفصحى-: الثالس (الثالث)، يتكلفون نطق الثاء الأولى صحيحا، ثم ينزع اللسان إلى ما تعود في الثانية. وإذا تكلّف أحدهم نطق الحرف على خلاف ما تعوَّد، بقيَ مخرجه في حالة قريبة من الحالة التي يكون عليها إذا نطق الحرف كما تعوَّده، كما يقع لبعض المصريين واليمنيين إذا تكلفوا نطق الجيم الفصحى، فإن المخرج يبقى على الهيئة التي يكون عليها إذا نطقَ الجيمَ القاهرية اليمنية أو قريبا منها، أيْ إنَّ خيال الحرف المتعوَّد يُلِمُّ بالحرف المتكلَّف، ولا يفطن لذلك إلا مَن تعود أن يرى كيف يُخرَج الحرف في العادة. ومن آثار هذا في العربية الفصحى الإشمامُ، وهو: الإشارة بالشفتين من غير صوت إلى الضمة التي تُحذَف، كقراءة حفص: (مالك لا تأمَنّا على يوسف)، بتسكين النون، على خلاف ما يقتضي الأصل من ضمها في الفعل المضارع المرفوع، فالإشارة بالشفتين هي خيال الضمة المحذوفة، كما قال ابن جني: «قنعوا من الحركة بأن يومئوا إليها بالآلة التي من عادتها أن تُستعمَل في النطق بها، من غير أن يُخْرِجوا إلى حسِّ السمع شيئا من الحركة»[2]. وبسبب هذا ظلت طائفة من المشاهير، تعلمت غير لغاتها على المكبر، ترتضخ لكنة من لغاتها، كزياد الأعجم، وأبي عطاء السندي، وسحيم عبد بني الحسحاس، وفلاديمير ناوبوكوف، وهنري كيسنجر، وجوزيف كنراد، وزبيجنيو بريجنسكي وآرنولد هيتشنيكر. فقد كان زياد الأعجم فارسيا، ولد ونشأ بأصبهان، ثم انتقل إلى خراسان، فلم يزل بها حتى مات، وعدَّه ابن سلام في الطبقة السابعة من فحول الشعراء الإسلاميين، ووصفه بأنه «صاحب بديهة وقدرة في الشعر»[3]،

---

(١) عولمة الثقافة، ١٤ وما بعدها.

(٢) الخصائص، ١/ ٧٣.

(٣) طبقات فحول الشعراء، ٢/ ٦٨١ و ٦٩٣.

وقال الأصفهاني إنه شاعر «جزل الشعر، فصيح الألفاظ، على لُكْنة لسانه، وجرْيه على لفظ أهل بلده (فارس)»[1]. ومما أُثِر من لكنته أنه «دعا غلامًا له ليرسله في حاجة، فأبطأ، فلما جاءه، قال له: منذ لدن دَأَوْتُك إلى أن قلت لَبّي ما كنت تسنأ؟ يريد: منذ لدن دعوتك إلى أن قلتَ لبيك، ماذا كنت تصنع»[2].

وكان أبو عطاء سنديا، ونشأ بالكوفة، وكانت في لسانه لكنة شديدة، وكان لا يكاد يُفْهَم كلامه، وكان ينطق الجيم زايا، والشين سينا، فيقول: زرادة (جرادة)، وسيطان (شيطان)، فاتخذ غلاما، روّاه شعره، فكان يتولى الإنشاد عنه، مع أنه كان «من أحسن الناس بديهة، وأشدهم عارضة وتقدما»[3]. وعدَّ ابن سلام سحيما في الطبقة التاسعة من فحول الجاهلية، وقال إنه «حلو الشعر، رقيق حواشي الكلام»[4]، وكان مع ذلك نوبيا أعجميا (أي فيه لكنة أعجمية)، وكان إذا استحسن الشعر قال: «أهشنت والله، أي: أحسنت والله»[5]. وكان فلاديمير ناوبوكوف يقول في نفسه: «إنني أفكر مثل عبقري، وأكتب مثل كاتب مبدع، وأتكلم كطفل»[6]، يعني أنه لا يحسن النطق بالإنجليزية؛ لأنها ليست بلغته، وإنما تعلمها بعد أن هاجر من روسية إلى بريطانية، وهو في التاسعة عشرة من عمره، فدرَس في جامعة كامبريدج، ثم غادر إلى أمريكة، فعمل بجامعة إستاندفورد، ثم سُمِّي أستاذا في جامعة كورنيل، وكان -مع ذلك- لا يحاضر أو يتحدث إلى وسائل الإعلام مرتجلا، وكان يكتب كل كلمة يقولها قبل أن يتكلم بها، مستعينا بالمعجمات وكُتُب النحو، مع أنه واحد من كتّاب الإنجليزية المتميزين، وكانت لغة مربيته الإنجليزية[7]. وهاجر هنري كيسنجر إلى أمريكة، وهو في سن البلوغ، فبقيت في لسانه لكنة ألمانية، يتندر عليها المتندرون[8]. وولد جوزيف كنراد في أوكرانية البولندية، ثم هاجر إلى بريطانية، فظل يرتضخ لكنة شديدة،

---

(١) الأغاني، ١٤/ ٩٩.

(٢) الموضع السابق.

(٣) السابق، ١٦/ ٨٠ وما بعدها.

(٤) طبقات فحول الشعراء، ١/ ١٧٢ و ١٨٧.

(٥) الأغاني، ٢٠/ ٢.

(٦) الغريزة اللغوية، ٣٦٩.

(٧) السابق، ٣٦٩.

(٨) السابق، ٣٦٩.

حتى إن أصدقاءه كانوا لا يكادون يفهمون كلامه، إذا تكلم، مع أنه يُعدُّ أفضل كتَّاب الإنجليزية في القرن العشرين[1]. وكذلك كان زبيجنيو بريجنسكي، وزير خارجية أمريكة السابق، وهو مولود في بولندة، وكانت لكنته شديدة، وكذلك أرنولد شفارزينجر، حاكم كاليفورنية عام ٢٠٠٣، وهو نمسوي، هاجر إلى أمريكة، وهو ابن واحد وعشرين عاما[2]. وآرنولد هتشنيكر، وهو طبيب نفسي، هاجر من النمسة بعد أن تخرج في جامعة برلين، بعيد الحرب الأولى، وكان يعمل في نيويورك منذ عام ١٩٣٦، وهو من أطباء ريتشارد نيكسون. وكان يتكلم بالإنجليزية التي تشوبها لكنة ألمانية ثقيلة[3]. ويبدو أنه هاجر إلى أمريكة وهو في العقد الرابع من عمره. وفي دراسة للباحثة النفسية إليما نيوبورت ورفاقٍ لها على طلابٍ وأساتيذَ في جامعة إلينوي، وُلِدوا في الصين وكورية، وقضوا عشر سنين -في الأقل- في أمريكة، أن الذين هاجروا منهم وهم بين الثالثة والسابعة كانت معرفتهم بالإنجليزية أفضل من معرفة الذين هاجروا وهم بين الثامنة والخامسة عشرة، أما الذين هاجروا وهم بين السابعة عشرة والتاسعة والثلاثين، فكانوا أسوأهم جميعا، وأن الضعف في الإنجليزية يطَّرد هو وكبر السن عند الهجرة[4]. وإنما مردُّ ذلك إلى أن ما يصيب عضلات جهاز نطق الصغار أشبه بالخدر الخفيف الذي يمكن أن يزال بالمران، أو يقلل منه كثيرا، وإن لم يُقدَر على إزالته، وكلما تقدَّمت السن بالمرء استحكم فيه، حتى يكون أدنى إلى الشلل.

وإذا كان يتعذر على جهاز النطق أن ينقاد لغير النظام الصوتي الذي أَلِف، فمن العسير على العقل أن ينقاد لغير نظام النحو الذي ألف، وكان لزاما أن يميل العقل باللغة الأجنبية إلى ما عهد. وغير خاف ما بين ما قال فرانز كافكا وعبد الفتاح كيليطو وليونارد مايكلز في لغاتهم الأولى وأثرها في لغاتهم الثانية وهؤلاء، من شَبَهٍ، إلا أن ما أصاب هؤلاء كان في النطق، وما أصاب أولئك كان في اللغة كلها، ولا سيما النحو؛ ومن هنا كانت صعوبة التعلم باللغات الأجنبية؛

(١) الغريزية العربية، ٣٦٩.
(٢) لغة الطفل العربي في ظل العولمة، ٦٨٠.
(٣) غطرسة القوة، ١٩٠ و ١٩٥.
(٤) الغريزة اللغوية، ٣٧٠.

لأن المرء لا يفهم ما يقرأ ويسمع باللغة الثانية حتى يترجمه إلى لغته؛ ليعلم أين يقع منها، بعد موازنة بين المفردات والأساليب، قد تكون شاقة. ولما كانت اللغات لا تتطابق؛ لأن ما تحيل عليه من الثقافات غير متطابق، كما لا تتطابق النظم الصوتية والنحوية والصرفية، كان من العسير على المرء أن يتصور أو يفهم ما لا نظير له في لغته من المعاني المفردة والمركبة. وهذا سبب ما يقع فيه المرء الذي يتعلم بلغة أجنبية من عنت، يستنزف طاقته الفكرية والبدنية، ويحول بينه وبين التفكير المنتج. ومن الكثير أن يكون فك رموز اللغة الأجنبية، وفهمها أقصى ما في وسعه، وغاية ما يطمح إليه، فإذا طال عليه الأمد، أَلِفَ هذه العادة، فلم يقدر على الخلاص منها، أو التفكير في غيرها، حتى يذهب ريعان الشباب، وتذبل زهرة العمر، فتخور القوى، وتضعف الهمة، فلا يكون له إلا ترداد ما قرأ، إن وجد من الجلَد عونا على التمادي في مصاولة اللغة، والصبر على تفتيح ما استغلق منها. وربما عزف عن القراءة، إذا كان الأمر فيها إليه، لكثرة ما يجد من المفردات والأساليب التي لا يفهمها؛ لأن من العسير عليه أن يقضي وقتا طويلا كل يوم في فك رموز ما يقرأ، والبحث عن معاني الكلمات في المعجمات، والمراد منها في السياق الذي ترد فيه، ثم الانتقال من ذلك إلى التفكير في الأساليب وما يراد منها، والمعاني المضمَّنة في الكلام، والمعاني اللازمة منه، والقرائن الدالة على مراد الكاتب، والمعاني القريبة والمعاني البعيدة، ومجمل الأفكار التي يريد الإبانة عنها، ثم يكون كل ما ينتهي إليه ظنونا، ليس في وسعه أن يجزم بصحة شيء منها، ولا أنه هو مراد الكاتب؛ لأن اللغة حجاب، من غير اليسير على غير أهلها إزاحته، ولا رؤية ما وراءه. وفي هذا شغل عن التفكير في المقروء وفقهه ونقده وتقويمه، وموازنته بغيره، والتفكير في تجاوزه. وإذا كان ما شاع من عزوف عن القراءة في الوطن العربي أثرا من آثار الضعف في العربية الفصحى، مع أنها لغة العرب الأم التي يعرفون نظامها النحوي والصرفي بالسليقة، وإنما يجهلون منها بعض المفردات، فلسوف يكون عزوفهم عن القراءة باللغة الأجنبية أشد؛ لأنهم يجهلون منها المفردات، والأساليب، والثقافة، والبيئة، ويلْقَون من فك رموزها عنتا معنتا.

(٣)

وقد أثبتت البحوث والدراسات أن استجابة المتعلمين للغتهم لا تكون كاستجابتهم للغة أجنبية، وإن أتقنوها، كما أثبتت العلاقةَ الوثيقةَ بين معرفة اللغة الأم والمقدرة الذهنية المعرفية على الإبداع، وأن أهمية المهارات اللغوية لا تقف عند فهم المعرفة واستيعابها، وإنما تتجاوز ذلك إلى تحديد نوع التفكير، وأن احتمال نبوغ الذين يفكرون بلغتهم أقوى من احتمال نبوغ من يفكرون بغيرها[١]. ومما يصدِّق ذلك أن إحصاءات موقع scimago المتخصص في الطب تقول إن العشرين دولة الأولى في الطب في العالم تدرِّس بلغاتها، وليس فيها ما يدرس بلغة أجنبية، وأن الدول التي نالت أكثر براءات الاختراع هي التي تدرِّس العلوم بلغاتها[٢]. ونبَّهت الجمعية الجزائرية للدفاع عن العربية، في بيانها التأسيسي عام ١٩٨٨ على العلاقة بين اللغة والتعلم، فقالت إن تاريخ البشر لم يحدِّثنا قط أن أمة من الأمم اكتسبت علوم عصرها بلغة أجنبية، فاليابان، وفيتنام، وكورية بشقيها، وغيرها من البلدان الآسوية إنما تمثلت علوم عصرها بلغاتها[٣]. وهو معنى قول **جاك شيراك: العلم والثقافة لا يُستنبتان في أرض بغير لسانها**، وما ذكر التاريخ قطُّ أن أمة من الأمم بلغت ما تريد من التنمية والتقدم الحضاري بلغةٍ غير لغتها[٤]. ولعلَّ الذي حمل الجمعية على استعارة قول جاك شيراك هذا أنها كانت تخاطب الجزائريين، وفيهم من المتفرنسين من ليس في بلد عربي، تلميحا إلى أن ما يعلِّقون على الفرنسية من آمال في غير محله، وأنَّ ما يظنون بها خلافُ ما يعتقد الفرنسيون فيها. وقال رئيس الجمعية، الدكتور عثمان سعدي: إن لاكتساب العلم ثلاثة أطوار: المضغ، والهضم، والتمثل، فيمكن أمةً أن تمضغ علم عصرها بلغة أجنبية، ويمكن أن تهضمه بها نصف هضمٍ، ولا يمكنها ألبتة أن تتمثله بها[٥]. وهذا يفسر ما بالعرب من ضعف في

(١) في مخاطر فقدان العلاقة العضوية بين المجتمعات العربية ولغتها، ٤٧ وما بعدها و ٥٧، وواقع اللغة العربية بين التفكير والتعبير، ١٥.

(٢) هل يتخلص المغربي من جبة الفرنسية في الطب ويستبدلها بالعربية؟، والهوية والقيم: موت اللغة العربية نموذجا.

(٣) العرب والانتحار اللغوي، ١١٣.

(٤) في سبيل العربية، ١٦٨.

(٥) خمس عشرة سنة من النضال، ١٤٦.

العلوم، وكون معرفة جل الذين درسوا منهم بلغات أجنبية لا تزيد على المضغ، ونصف الهضم، في أحسن الأحوال، ويندر فيهم من تمثل العلم، أو في وسعه أن يتمثله؛ لأنه يدرسه بلغة أجنبية، والفكر مسيَّر بقوة اللغة الباطنة، وليس في وسع أحد من غير أهلها أن يكتسب قوتها الباطنة، ولا من الممكن أن يصل إلى أعماق الفكر الذي تخبئه؛ لأنها ستظل لغة أجنبية عنه، كما قال دستوفيسكي[1].
وآية ذلك أن الجامعات العربية ما زالت تبعث طلابها للدراسة في الخارج كما كانت تبعثهم منذ عهد محمد علي باشا، وأنه يندر في الجامعات العربية -على كثرتها، وإعراق بعضها- العلماء الذين يمكن أن يوطِّنوا العلم في بلادهم، ولهم من البحوث التي تنشر في المجلات العالمية ما يدل على علمهم وبراعتهم في تخصصاتهم؛ لأن ذلك لا يتأتى إلا إذا كان التعلم والتعليم والتدريب والبحث العلمي باللغة الأم، فذلك هو الذي يتأتى معه التوازن بين اللغة والمعرفة، ويجعل اكتساب المعرفة تمثلاً، فإبداعاً، لا تقليدا، واستهلاكا، فحسب[2]. بل يذهب بعض الباحثين إلى أن الوطن العربي ليست فيه جامعة، يصدق عليها اسم الجامعة بالمعنى الحديث[3].

وإتقان اللغة الأجنبية يحتاج إلى استعداد خاص، وسنين طوال من التعليم والتدريب، وهو ما لم يُتَح لجل العرب، فإنهم لا يواصلون تعليمهم إلى آخر الشوط[4]، وقلما يتاح لغيرهم. وكل شعب يقتبس العلوم والتقنية دون هضمها ونقلها إلى لغته، ليتملَّكها، فستكون تنميته عرجاء، وتتولَّد من ذلك علل، منها «الهجرة الذهنية»؛ إذ التنمية ليست مما يستورَد، وإنما هي شيء ينتجه الناس، بالهضم والاستيعاب، فكرا وتعبيرا، ووسيلتهم الأولى إلى ذلك اللغة، وبغيرها تكون التنمية تنمية صورية، وغير منغرسة في التربة انغراسا، يمكن أن يفتِّق الطاقات التي هي أساس التنمية[5]. أما ما يذهب إليه مَن يرى أن العلم لا يكون إلا باللغة الأجنبية، فمبني -في أحسن الأحوال- على تقدير وظنون، تخالف

---

(١) الفلسفة واللغة، ٧٣.
(٢) الترجمة والتعريب مدخلاً لتوطين العلوم في الجامعات العربية والإسلامية.
(٣) اتجاهات الشباب، ٣٨٢.
(٤) الجامعة والتنمية، ١٨١.
(٥) بعض الإشكاليات المتعلقة بلغتنا العربية، ٣٨.

طبيعةَ العقل، وعلاقته باللغة، وسننَ الاجتماع، وما أثبتت البحوث والدراسات وتجارب الشعوب، كما يخالف ما قال علماء التربية، والمجرِّبون[1]، وهي بديهية من البديهيات، وضرورة من الضروريات، لا تحتاج إلى برهان، وينصرها ما أتى على الجامعات العربية من الدهر، وهي تدرِّس بالإنجليزية والفرنسية، ولم تخرِّج واحدة منها عالما متميزا كما فعلت جامعات العالم التي تدرِّس بلغاتها، ولا حصل واحد من خريجيها على براءات اختراع ذات بال، كما حصل عليها كثير من أساتيذ الجامعات التي تدرس بلغاتها. دعك من أنها لم تفكِّر يوما في توطين العلم؛ لأن جلَّ مَن فيها من الأساتيذ تستقين نفوسهم أنهم لا يستوعبون تخصصاتهم استيعابا يمكن أن يُبْنَى عليه تفكير جاد في توطين العلم، وأنَّ مَن درَّسوا من الطلاب ليس فيهم من يمكن أن يكون عدةً لتوطينه، لما يعلمون من قلة استيعابهم ما درسوا، وظاهريةِ ما يتلقون من معلومات، وبُعْد ما بينهم وبين الكتاب المتخصص؛ لأنه مؤلف بلغة، لا يعرفون منها ما يمكِّنهم من قراءته. ومن «شذَّ» من هؤلاء وأولئك هاجر، فإن حيل بينه وبين الهجرة تحللت مواهبه وعلْمه، ولحق بغير «الشاذين»، وعاد مثلهم في كل شيء. وإذا أمكن أن يُعزَى ذلك إلى سبب واحد، فيجب أن يعزى إلى اللغة التي تدرِّس بها الجامعات العربية، وهو ما سنقيم الدليل عليه من الدراسات والتجارب الكثيرة.

وقد انتهت البحوث النفسية والاجتماعية والتربوية إلى أنه لا يجوز تدريس علم من العلوم بغير اللسان القومي؛ لكيلا تُجْمَع على المتعلم مشقتان: مشقة فهْم اللغة الأجنبية، ومشقة فهم المادة العلمية؛ فإن المتعلم، إذ يتعلم بغير لغته، يَنْصَب في فهْم اللغة، وفهم المادة بعد ترجمتها؛ لأنه لا يفهم ما يقرأ حتى يترجمه إلى لغته، أي يصبَّه في وعاء من لغته وثقافته، ثم يفكر فيه، بعد أن يرفع ما كان دونه من حجب اللغة والثقافة، وهو عمل شاق، وأشق ما يكون على من لا يفقه لغته، ولا اللغة التي يتعلم بها، ولهذا كان عمل الطلاب -كما قال أحد المعنيين بالتعريب-: لقد اطلعت في عملي الطويل في التعليم وتجوالي في بعض البلدان العربية على كتب طلابٍ، يدرسون العلوم، والرياضيات البسيطة، والطب، والهندسة بالإنجليزية، فوجدتها، عند المجتهدين -خاصة- ملأى بالمرادفات

---

(١) انظر مثلا: علم اللغة الاجتماعي للمجتمع، ٥١٨.

المعجمية العربية (غير الدقيقة أحياناً)، وتكاد تغطِّي أسطر الكتاب، والطالب المسكين لا مناص له من ذلك، إنْ عزم على استيعاب تلك الأسطر. على أنه لو عرف المقابلات العربية لكل مفردة من مفردات النص، لبقيت صعوبات أخرى تحول بينه وبين استيعاب النص، تظهر في عدم قدرته على استيعاب مادة النص؛ فلا يتيسر له التعبير عنها تعبيراً صحيحاً بالإنجليزية ولا بالعربية[1].

وللدراسة بلغة أجنبية مضرة أخرى، هي بطء القراءة، وما يتبعها من قلة المقروء، ولا سيما إذا ووزن بما يمكن أن يُقْرَأ، لو كانت القراءة بلغة القارئ. وأشق ما تكون القراءة والتعلم باللغة الأجنبية إذا كانت المادة في نفسها صعبة، أو كانت لغة المقروء لغة أدبية، لا تَقصد إلى البيان عن المعنى قصدا، وإنما تتوسل إليه بأساليب فنية، يصعب فهم المراد منها على أهل اللغة، فضلا عن غيرهم، ولعل هذا من أسباب ما قد رأينا من قلة إبداع العرب في العلوم الإنسانية، ولا سيما علم اللغة، وما وقع فيما نقلوا منه من تحريف. وكلما كانت اللغة متخصصة، وكان ما فيها من اصطلاحات ومفردات مما يراه القارئ أول مرة، ازداد الأمر صعوبة؛ لما يتطلب من مراجعة المعجمات، ودوائر المعارف لتبيُّن معناها، ومعرفة جانب من تاريخها أحيانا؛ لأن معرفته مما يتوقف عليه فهم المعنى. على حين أثبتت الدراسات العلمية أن استيعاب الطلاب الذين يدرسون بلغتهم يكون أكثر من ٨٠ ٪، وأن الأساتيذ الذين يدرِّسون باللغات الأجنبية يصبُّون جهودهم على الترجمة، ولا يخترعون ولا يؤلفون، وإنما يعتمدون على ما أُلِّف باللغات الأجنبية[2]. ولم يأت ذلك بكبير فائدة للعرب، فإن الأقطار العربية، وهي تدرس العلوم الدقيقة بالفرنسية والإنجليزية منذ أكثر من مائة عام، ليس فيها قطر واحد تقدَّم، أو أبدع، أو أنتج علماً أو تقنية، أو تنمية حقيقية، أو قارب أهلَ اللغة التي يدرِّس بها، في مجال من المجالات[3]، أو ظهر منه ما يدل على استيعاب ما يدْرُس من نظريات العلم، بخلاف البلدان التي استقلت بعْدها بزمن، فاصطنعت لغتها في التعليم، على

(١) تعريب العلوم - القضية، ١٩٧.
(٢) الهوية الوطنية ومخاطر التعليم الأجنبي ٢.
(٣)() انظر: الهوية الوطنية ومخاطر التعليم الأجنبي، ٢، والتعريب بين الوعي المفوت والوعي المطابق.

أن بعضها أفقر منها، وأعرق في الجهل والتخلف، ولغتها أقل صلاحية للعلم، لحداثة عهدها به. وأفضل خمسمائة جامعة في العالم تضم سبع جامعات إسرائيلية، والجامعة العبرية في القدس هي الثامنة والسبعون فيها، وليس فيها جامعةٌ عربية واحدة[1]، ما عدا جامعة القاضي عياض بمراكش، فقد عدت عام ٢٠١٤ – ٢٠١٥ من أفضل ٤٠٠ جامعة في العالم. وبلاد العرب تضم ٣٧٠ مليون نسمة، موزّعين على اثنتين وعشرين دولة، تملك ثلث احتياط النفط في العالم، وفيها نحو من ٤٠٠ جامعة[2]. وهو ما أقرَّ به أحد أساطين الفرنكفونية في إفريقية (ألفا عمر كوناري) في اجتماع وزراء التربية الأفارقة بالجزائر، في ٩/ ٤/ ٢٠٠٥، على إصراره هو وأمثاله من العرب على اصطناع اللغات الأجنبية في التعليم، فقد قال إن في العالم مائة جامعة عالمية، ليست فيها جامعة إفريقية[3]. والجزائر، ثانية البلدان الناطقة بالفرنسية في العالم بعد فرنسة، أتت عليها عقود بعد الاستقلال وهي تدرس بالفرنسية، وليست فيها جامعة واحدة متميزة، أو تضاهئ جامعة من جامعات فرنسة، أو تدانيها، ولا بلغت في العلم والتقنية فوق ما بلغ بلد من البلدان العربية التي تدرس بالعربية، كليبية، والسودان، وسورية. وقلْ مثل ذلك في جامعات المغرب العربي كلها، ما يدرِّس منها بالفرنسية، وما يدرس بالإنجليزية. ولو أن التعليم بلغة أجنبية يُنزل الجامعة أو التعليم منزلة مرموقة، لكانت جامعات المغرب العربي أفضل الجامعات العربية، والتعليم فيها أفضل تعليم، أو كان التعليم بالإنجليزية أفضل من التعليم بالعربية، لكانت جامعات مصر، والأردن، ودول الخليج العربي من أفضل الجامعات.

ويدلُّ سلَّم التنمية الذي يصدره برنامج الأمم المتحدة الإنمائي كل عام على أن البلدان التي هي أقل تنمية في العالم هي التي تستعمل اللغة الأجنبية لغةَ عمل أو لغةً رسمية، وبها مدارس أجنبية، وأن البلدان التي هي أفضل تنمية هي التي تستعمل لغتها، وتندر فيها المدارس الأجنبية، كالنرويج، وفنلندة،

---

(١) تدريس المقررات التعليمية بغير العربية في مدارس التعليم العام، ١١٦، وأزمة التعليم المغربي وفق التقارير الدولية والمحلية.

(٢) أهمية بيوت الحكمة: مسؤولية حماية التعليم العالي وإعادة بنائه في العالم العربي، ٢.

(٣) صحيفة الشروق، ١١/ ٤/ ٢٠٠٥ (نقلا عن: مستقبل اللغة العربية بين محاربة الأعداء وإرادة السماء، ١٢١).

والدانمرك، وأن مصر والمغرب، وهما من أكثر بلدان العرب حفولاً باللغات والمدارس الأجنبية، ومن أزهدها في العربية، وأشدها استهانة بها، وازدراء لها، وتضييقا عليها، من أقل البلدان تنمية، وأسوئها تعليما، وهذا دليل على أنها لم تنتفع بوفرة المراجع، وجدَّة المعلومات في الإنجليزية والفرنسية، كما أن الدول التي هي خير منها لا يتيسر لها من المراجع وجدَّة المعلومات في لغاتها ما يتيسر للناطقين ببعض اللغات، كالإنجليزية، والإسبانية، والصينية، غير أن ذلك لم يَحُلْ بينها وبين أن تبلغ من التقدم والتنمية مبلغا، فمن المؤكد أن المراجع وجدة المعلومات في اليابان لا تبلغ ما تبلغ في أمريكة وبريطانية، وهي مع ذلك تفوق بريطانية، وتفوق أمريكة في بعض جوانب التقنية. وإذا ووزنت سياسة المغرب ومصر بسياسة كورية الجنوبية اللغوية، التي هي بعكس سياستهما، تبينَ بُعْد ما بين أثريهما في تنمية الشعوب الثلاثة، فقد كانت كورية إلى عام ١٩٦٠ أفقر دولة في آسية، وهي اليوم تتبوأ أعلى مراتب التنمية البشرية في العالم، وهي تستعمل الكورية في أطوار التعليم كلها، وفي البحث العلمي، ويمنع قانونها أن يدرس الكوريون في المدارس الأجنبية، وليست فيها مدرسة خاصة[١]. ولم تُفِد الإنجليزية والفرنسية مصرَ والمغرب، ولا جعلتا منهما بلدين صناعيين، وإنما أبقتاهما في المراتب الدنيا من مراتب التنمية في العالم الثالث. ففي البحث الميداني الذي أجرته TIMSS (الدراسة العالمية للرياضيات والعلوم) عام ٢٠٠٣ على السنة الرابعة من التعليم الابتدائي أن ٦١ ٪ من تلامذة المغرب يقصِّرون عن الحد الأدنى من المعرفة في الرياضيات، ويقصر عنه ٦٦ ٪ منهم في العلوم، ويقصر عنه ٥٨ ٪ من تلامذة السنة الثانية الإعدادية في الرياضيات، و٥٢ ٪ في العلوم. وفي دراسة لـ PIRLS (الدراسة الدولية لقياس القراءة) على تلامذة السنة الرابعة الابتدائية عام ٢٠٠٦ أن ٧٤ ٪ منهم يقصِّرون عن الحد الأدنى في القراءة والفهم. وأكدت هذه النتيجةَ دراسةٌ ميدانية وطنية عام ٢٠٠٩، ودراسات أخرى، تلتها، منها دراسة TIMSS و PIRLS عام ٢٠١١، فقد أعطت المغرب ٣١٠ نقطة في القراءة، وكان دون عمان (٣٩١ نقطة) وقطر (٤٢٥ نقطة)، و٢٦٤

(١) السياسة اللغوية وعلاقتها بالتخطيط التربوي والتنمية البشرية، ٣٣ وما بعدها.

نقطة في العلوم، وكان في الرتبة قبل الأخيرة قبل اليمن (٢٠٩ نقطة)، و٢٣٧ نقطة في المعارف، و٢٤٠ نقطة في المنطق، وكان في المرتبة قبل الأخيرة، أيضا[١]. وكان تلامذته من ثلاث مجموعات من ثلاث وستين دولة، شملتها الدراستان، هي: مجموعة «أسوأ» أداء في القراءة، مع عمان وقطر، ومجموعة «أخيب» أداء في الرياضيات مع اليمن والكويت، ومجموعة «الكسالى» في العلوم مع اليمن وتونس[٢]. وكانت مصر عام ٢٠٠١ في الرتبة ١١٥، والمغرب في الرتبة ١٢٣، بعد أن كان عام ٢٠٠٠ في الرتبة ١١٢[٣]، وعُدَّ عام ٢٠٠٣ في الرتبة ١٢٦[٤]. وكان في تقرير اليونكسو لشهر أبريل عام ٢٠١٣ صاحب أعلى معدلات الرسوب في التعليم الابتدائي في الوطن العربي، وبلغت نسبة الرسوب فيه ١٠,٧٪، ونال بين دول عربية وإفريقية كثيرة أدنى الرتب في أغلب الإحصاءات والتقارير، بحسب تقرير اليونسكو لعام ٢٠١١، مع أنه ينفق على التعليم ربع ميزانيته، وهو يساوي ٥,٥٪ من دخله القومي، وهو ثالث البلدان العربية إنفاقا على التعليم[٥]. وكانت رتبة مصر في سلم التنمية عام ٢٠١٤، ١١٠، ورتبة المغرب ٢٩١[٦]، وتراجع أربعَ درجات في تقرير التنمية الصادر عن الأمم المتحدة عام ٢٠٠٩، فكانت رتبته ١٣٠ من ١٨٢ دولة، ووضعه تقرير اليونسكو لعام ٢٠١٤ عن جودة التعليم في العالم في أسوأ إحدى وعشرين دولة تعليما في العالم، وقال إن نصف تلامذته هم الذين اكتسبوا المهارات الأساسية، وأكثر من نصفهم لا يتعلَّمون ما يَلزمهم من مهاراتٍ أساسية في القراءة والرياضيات[٧]، بل عده بعض التقارير واحدا من أسوأ اثنتي عشرة دولة تعليما في العالم[٨]. وأجمعَ أغلبُ الدراسات والتقارير الدولية وغير الدولية، والرسمية، على سوء حاله التعليمي، واختلاله، كتقرير

(١) إصلاح التعليم: ورش ملكي ونتائج كارثية وغياب المساءلة، وأزمة التعليم المغربي، ومنظومة التربية والتكوين بالمغرب في أفق الجهوية الموسعة، ١٥.
(٢) المجلس الأعلى للتعليم المهام والتحديات.
(٣) الجامعة والتنمية، ٥٥.
(٤) أي تعليم لمغرب الغد؟، ٥١، وإشكالية الهوية ولغات التعليم في المغرب، ٩ وما بعدها.
(٥) أي تعليم لمغرب الغد، ٣٢ وما بعدها، والمجلس الأعلى للتعليم: المهام والتحديات.
(٦) السياسة اللغوية وعلاقتها بالتخطيط التربوي، ٢٨.
(٧) منظومة التربية والتكوين بالمغرب، ١٧ و ٢٠، وأزمة التعليم المغربي وفق التقارير.
(٨) ثلاثية لغات الألفية الثالثة في المدرسة المغربية وثلاثية الإنصاف والفعالية والنجاعة، ٢٨.

البنك الدولي لعام ٢٠٠٨، ووضعه في الرتبة الحادية عشرة من أربع عشرة دولة، شملتها دراسته، ولم يتقدم إلا على العراق واليمن وجيبوتي. وكان من الدول التي تقدمت عليه غزة المحتلة[1]. وقال تقرير التنمية البشرية لعام ٢٠١٣، وأصدره برنامج الأمم المتحدة الإنمائي: إن معدل إلمام البالغين من المغاربة بالقراءة والكتابة (ممن يبلغون خمس عشرة سنة فصاعدا) ١ , ٥٦ ٪، وإن الحاصلين على التعليم الثانوي (ممن بلغوا الخامسة والعشرين فصاعدا) لا يزيدون على ٢٨ ٪، والملتحقين بالتعليم الابتدائي ١١٤ ٪، وبالتعليم الثانوي ٥٦ ٪، وبالتعليم العالي ٢ , ١٣ ٪، وناهَز التسرب من التعليم الابتدائي ٥ , ٩ ٪، وهي نسبة كبيرة في المعدلات التي سجلتها الدول المساوية له في الاقتصاد. ووضعه التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع الصادر عن اليونسكو في شهر أبريل من سنة ٢٠١٣ في الدول التي نالت تنقيطا متوسطا في مؤشر تنمية التعليم للجميع، وكان الدولة الرابعة والتسعين من ١٢٠ دولة شملها التصنيف، وحصل على نقطة ٨١ , ٠، ويتطلب مؤشر التنمية المرتفع أن يكون تنقيط الدول بين ٩٥ , ٠ و١[2]. ولم يشذ عن هذه الدراسات والتقارير إلا التقرير الذي صدر عن مجلة «فورين بوليسي»، فقد جعله في الرتبة ٧٧ من ١٤٨ دولة، والأول بين دول المغرب العربي وشمالي إفريقية، من حيث جودةُ التعليم، تليه تونس (الرتبة ٨٣)، فالجزائر (الرتبة ١٠٠)، فمصر (الرتبة ١١٨)[3]. وهي حال تلازمه منذ الاستقلال إلى اليوم، وتعيها الحكومة المغربية وعيا تاما، فقد قال الحسن الثاني في مجلس النواب عام ١٩٩٥: إن المغرب في طور السكتة القلبية، لقد قرأت تقرير البنك الدولي، فوجدت فيه أرقاما فاجعة، تجعل كل ذي ضمير لا ينام[4]، وقال عمر عزيمان، رئيس المجلس الأعلى للتعليم في ٢٥ نوفمبر عام ٢٠١٣: إن منظومتنا التربوية معتلَّة بشهادة مختلف الفاعلين، السياسيين منهم والاقتصاديين، والاجتماعيين، والثقافيين، والتربويين، وهو تشخيص، تتقاسمه نتائج الملتقيات والندوات المختلفة،

---

(١) حول تقرير البنك الدولي عن التعليم.
(٢) المجلس الأعلى للتعليم.
(٣) أزمة التعليم المغربي وفق التقارير.
(٤) منظومة التربية والتكوين بالمغرب، ٦٣.

كما يدل عليه توجس المتعلمين وآبائهم وأمهاتهم، ويردِّد صداه أهل الخبرة والاختصاص. إن ناقوس الخطر قد دقَّته الصيف الماضي أعلى سلطة في البلاد (محمد السادس)[1].

(٤)

وما انتهى إليه ما أشرنا إليه من البحوث والدراسات التربوية والنفسية والاجتماعية هو ما انتهى إليه ما اطلعتُ عليه من تجارب، وبحوث، ودراسات، منشورة في الوطن العربي، عن علاقة التدريس بالعربية بفوق الطلاب واستيعابهم العلوم، وعلاقة تدريسهم بغيرها من اللغات بضعفهم وقلة استيعابهم. وهي تجارب، وبحوث، ودراسات جدُّ كثيرة، ولم أر ما يخالفها، ولا خالفت هي شيئا مما انتهى إليه غيرها من الدراسات والبحوث في علاقة الفهم والاستيعاب والإبداع بتدريس العلوم باللغة الأم، حتى غدا كالمجمع عليه بين المفكرين والتربويين والمهتمين بقضية التنمية في الوطن العربي، في الأقل، وهو -بعْدُ- مقتضى ما تكاد تجمع عليه دول العالم، ولا يكاد يشذُّ عنه إلا دول، ما يزال بعضها في قبضة مَن قايضوا تنميتها واستقلالها بحكمها، ومَن لهم منافع في اصطناع لغة المستعمر دون لغة الوطن. وخلاصة ما انتهت إليه التقارير، والإحصاءات، والبحوث، والتجارب، والدراسات الميدانية التي أُجريت في أقطار عربية شتى، شرقا وغربا، في أزمنة متباعدة، وأخرى متقاربة، وفي مقررات علمية مختلفة، وأطوار من التعليم شتى، أنه ما دُرِّس مقرر بالعربية، في قُطْر من الأقطار العربية، إلا كانت حصيلة الطلاب العلمية فيه أفضلَ في كل شيء من حصيلتهم فيه إذا دُرِّس بلغة أجنبية، وكان فهمهم أتَمَّ وأدقَّ، والوقت الذي يستغرق استيعابُه أقصر، والجهد الذي يبذل فيه أقل، والعلامات التي يحصلون عليها أفضل، وما دُرِّس بلغة أجنبية إلا كانت حصيلة الطلاب بعكس ذلك. وأثبتت البحوث التي قوَّمت تحصيل الطلاب الذين درسوا بالعربية زيادة تحصيلهم العلمي، وهو ما دلت عليه أيضا مسابقات الألمبياد الدولية، وامتحانات المواد العلمية، وأثبتت أن الطالب الذي

---

(١) منظومة التربية والتكوين بالمغرب، ١٩.

لقِّنَ تعليمه العام بالعربية يستطيع أن يتابع دراسته الجامعية في كل دولة أجنبية، وبكل لغة، بعد تعليم قصير (سنة في الأكثر)، وإن لم يسمعها ألبتة، وأن يدرسَ بها أنواع العلوم بنجاح، وفوْقٍ أحيانا، ويحصل على نتائج جيدة في مختلف التخصصات الأدبية والعلمية. ويمكن التدليل على ذلك بالطلاب الذين درسوا التعليم العام في المغرب بالعربية، ثم درسوا في الجامعات اليابانية، والإسبانية، والروسية، إلخ، ويتعثر أكثر رفاقهم في الأقسام العلمية بجامعات المغرب الذين درسوا التعليم العام بالفرنسية، لعدم إتقانهم الفرنسية، مع أنهم يدرسونها عشر سنين، وهي مدة كافية لإتقان كل لغة[1]. هذه خلاصة ما انتهت إليه تجارب في الجامعة الأمريكية ببيروت، وبعض الجامعات العربية، كالجامعة الأردنية بعمان، وجامعة اليرموك، وجامعة إربد[2]، وجامعة بغداد[3]، وبعض جامعات السودان، كجامعة الجزيرة، وجامعة الخرطوم[4]، والجامعات الليبية[5]، وجامعة الملك فيصل بالأحساء[6]. وهي خلاصة ما انتهى إليه الأساتيذ الذين جرَّبوا التعليم بالعربية بعد أن جربوه بالإنجليزية والفرنسية، كالدكتور عبد الملك عوف، الأستاذ بكلية الصيدلة بجامعة القاهرة، فقد قال إنه لما نُدِب لتدريس الكيمياء العضوية بجامعة دِمَشق بالعربية، رأى حُسْن النتائج التي أحرَزها الطلاب في نتائج أقرانهم بكلية الصيدلة، بجامعة القاهرة، وحُسْنَ استيعابهم، وعظيمَ تَحصيلهم؛ لأن الطالب كان يفهم دقائق الموضوع، فكان ذلك يتيح له استيعاب كثير من المعلومات، وكان فهمُه لغةَ المُحاضَرة يكفيه الجهد الذي كان يجعل نِصفَه لفهْمِ اللغة الأجنبية، والبحث عن معاني مفرداتها الصعبة، ونصفه لاستيعاب المادة العلمية، فضلا عما قد يعترضه من غموض المعنى أو نقصه،

---

(١) انظر: الإصلاحات التعليمية بالمغرب، و ٢٠٥ و ٢٢١، وإشكالية الهوية والتعدد اللغوي في المغرب، ٨٨.

(٢) انظر: أهمية تدريس العلوم الطبية باللغة العربية، ٣٨، وتعلم العلوم الصحية، ١١، والصعوبات التي تواجه تعريب التعليم العالي في الوطن العربي، ودفاع عن تعليم الطب باللغة العربية، واتجاهات الشباب، واللغة العربية وهوية الأمة، والآثار النفسية للتعريب على طلاب الطب في الجامعات الأردنية، ١٠٦، والواقع اللغوي في العالم العربي في ضوء هيمنة اللهجات المحلية واللغة الأجنبية، ١٣١ وما بعدها، واللغة العربية والتعريب في العصر الحديث، ١٦٧.

(٣) عقبات مفتعلة في طريق التعريب.

(٤) تعليم الطب بلغة الأم، ٩٧ وما بعدها، وتعريب التعليم الطبي، ١٢، والقرار الرسمي في السودان ومؤازرته لتعلم العربية وتعليمها، ١٩ وما بعدها، والسودان ينضم لسوريا في تعريب تدريس العلوم.

(٥) انقاذ اللغة إنقاذ هوية، ١٨ وما بعدها.

(٦) تعريب التعليم العالي وأثره في مستقبل اللغة العربية، ٢٤.

على وجه يختلُّ معه بناء المعلومات، أو يترتب عليه أن تُنقَل إليه بغير الصورة التي قصدها المحاضر، وهي الصورة التي توافق حقائق العلم[1]. ولا يقتصر الأمر على غموض المعنى أو نقصه، وإنما يتعداه إلى قطع الصلة بين الأستاذ والطالب، فإن كثيرا من الطلاب الذين يدرسون بلغة أجنبية يخشون ألا يستطيعوا التعبير عما يريدون عند أساتيذهم ورفاقهم؛ فلا يسألون ولا يناقشون[2]. وقال الدكتور عبد الحافظ حلمي، عميد كلية العلوم بجامعة عين شمس: لقد ثبت عندي فيما يشبه التجربة العلمية المقصودة أن المقرر الدراسي إذا دُرِّسَتْه فئتان من الطلاب متكافئتان -في الجملة-، إحداهما بالعربية، والأخرى بالإنجليزية، كانت حصيلة الفئة العربية أفضلَ، وفهمها أدقَّ، وأتمَّ، والوقت الذي يستغرقه الفهم أقصر، والجهد الذي يُبذَل فيه أقل[3]. وقال مصطفى بن يخلف (من المغرب)، وكان مديرَ المعهد الوطني للإحصاء التطبيقي، إنهم أنشؤوا بالمعهد شعبة عربية، كانوا يدرِّسون فيها الرياضيات، والاقتصاد القياسي، والإحصاء، وعلْم الاحتمالات، ومقررات أُخر، فكان الأستاذ يدرِّس المقرر بالعربية، للشعبة العربية، وبالفرنسية للشعبة الفرنسية، ثم يوحد امتحان الشعبتين، فكان طلاب الشعبة العربية أفضل من طلاب الشعبة الفرنسية في كل شيء، وطلاب الشعبة الفرنسية لا يقدرون على بناء جملة صحيحة بالفرنسية؛ فكانت إدارة المعهد تدرسهم الفرنسية ستة أشهر من السنة الأولى، جبرا لضعفهم[4]. وأثبتت تجربة محدودة في مدارس جمعية المقاصد الخيرية الإسلامية بلبنان أن تعريب العلوم والرياضيات كان سبب كثرة النجاح في المواد العلمية، واشتراك التلامذة في التعليم، وتدافُعهم للإجابة عن الأسئلة، والاشتراك في الحوار العلمي[5]. وقال محمد الطَّلابي (من المغرب): لقد أكَّدت تجربة تعريب المواد العلمية في التعليم الثانوي والإعدادي والتأهيلي زيادة حصيلة التلامذة العلمية في هذه

---

(١) أهمية تدريس العلوم الطبية باللغة العربية، ٣٨، واللغة العربية في التعليم العالي، ورؤية مستقبلية لدور التعليم والبحث العلمي (نقلا عن: اللغة والتنمية المستدامة، ٧٨).

(٢) دراسات لغوية، ١٨.

(٣) اللغة الباسلة، ٥١، ورؤية مستقبلية لدور التعليم والبحث العلمي (نقلا عن: اللغة والتنمية المستدامة، ٧٨).

(٤) في ندوة للمركز المغربي للدراسات والأبحاث المعاصرة حول الدارجة والسياسة اللغوية بالمغرب.

(٥) التعليم العالي في لبنان بين التعريب والتغريب، ١٤٣.

المواد، وزيادة فهمهم إياها[1]. وقال الوزاني (المغرب): كنت مدير مدرسة ابتدائية من عام ١٩٧٠ إلى ١٩٧٦م، فكان التعليم كله في السنة الأولى والثانية -ومنه العلوم والرياضيات- بالعربية، فكان النجاح لا يقل عن ٨٠٪؛ وفي السنة الثالثة والرابعة والخامسة يكون مناصفة بين العربية والفرنسية؛ فكانت النتائج تنخفض إلى ٦٠٪، ما عدا السنة الخامسة، فإنها ترتفع قليلاً[2]. وقال خبراء وزارة التربية الوطنية بالمغرب من أساتيذ ومفتشين إن التلامذة أصبحوا يجدون في تدريس العلوم بالعربية كفايتهم لاستيعابها، وإنهم أكثر استعدادا لفهمها، وأكثر فوقا من الذين درسوها بالفرنسية[3]. وأجرى باحثون جامعيون بالمغرب تجربة تشمل اختبارا من عشرة أسئلة، في الفيزياء، واثني عشر سؤالا في الكيمياء، وكتبوها بالعربية والفرنسية، وأعطوها أربعين طالبا بثلاث ثانويات، وبعد تقويم الامتحان تبين أن الأجوبة الصحيحة بالعربية ٥٧٫٦٨٪، والأجوبة الصحيحة بالفرنسية ٤٨٫٣٤٪[4]. ولم يبلغ النجاح في امتحانات الثانوية العامة بسنواتها الثلاث أحسن حالاته إلا بتعريب المواد العلمية بالتعليم الثانوي في المغرب. وقد أكَّد هذه النتائجَ مرصدٌ، أنشأته وزارة التعليم العالي، بكلية علوم التربية، بالرباط، لتتبع سير الطلبة الدراسي في الجامعات التي احتفظت بالفرنسية لغةَ تدريس للمواد العلمية والتقنية[5]. وكانت امتحانات السنة السادسة في تونس لا تتجاوز ٣٠٪ إلى نهاية العقد الثامن؛ لأن التلامذة يُختبرون بالعربية والفرنسية في بعض المواد (كالحساب، ومادة الكتابة بالفرنسية، وشرح النص بالفرنسية)، وبعد عَقْد من تعريب المقررات كلها -غيرَ الفرنسية- صارت النتائج في تحسن مطرد، فكانت نتيجة عام ١٩٨٩: ٤٠٫٦٪، ونتيجة عام ١٩٩٠: ٤٠٫٢٤٪، وعام ١٩٩١: ٤٤٫٩١٪، وعام ١٩٩٢: ٥٧٫٨٪، وعام ١٩٩٣: ٥٥٫٩٣٪، وعام ١٩٩٤: ٦٠٫٧٪. وكانت نتائج التلامذة الذين درسوا على النظام الجديد للتعليم الأساسي، وبدأ العمل به عام ١٩٨٩/ ١٩٩٠ في تحسن بيِّن، ففي عام:

---

(١) التعريب بين الوعي المفوت والوعي المطابق.

(٢) إصلاح التعليم وأزمة اللغة العربية في العالم الإسلامي.

(٣) تأثير اللغة الفرنسية في المستوى القيمي والاجتماعي والتعليمي في المغرب، ١٤٤.

(٤) التعريب والتنمية البشرية، ١٤١.

(٥) التبعة اللغوية أساس التخلف الشمولي، ٤.

١٩٩٥ كانت: ٥٩٫٦٥ ٪، وعام ١٩٩٦: ٦٤ ٪، وعام ١٩٩٧: ٦٢٫١٥ ٪، وعام ١٩٩٨: ٦٢٫٤٦ ٪، وعام ١٩٩٩: ٦٨٫٦٢ ٪، وكذلك نتائج امتحان الشهادة الابتدائية، فقد كانت عام ١٩٩٨، وهو عام الامتحان الأول: ٦٤٫٤٤ ٪، وعام ١٩٩٩: ٦٦ ٪[1]. وكان النجاح عام ١٩٨٠ - ١٩٨٧ في امتحان دخول السنة الأولى من التعليم الثانوي، على النظام المعرب، كبيرا، وكانت نسبته ٤٥٫٧ ٪، وكانت نسبة النجاح قبل التعريب بين ٢٥ و ٣٠ ٪[2].

ومسابقات الرياضيات الدولية التي كان يشارك فيها الطلبة الجزائريون إنما كان يفوز فيها طلاب المدرسة العليا للأساتيذ، بالقبة؛ لأنهم كانوا يدرسون بالعربية[3]. وكان النجاح في ثانويةِ عمر راسم بالجزائر للبنات بالقسم المعرَّب عام ١٩٧٩، ٦٠ ٪، ونسبة النجاح في القسم الفرنسي ٤٠ ٪، وكان في قسم العلوم المعرَّب منها عام ١٩٧٨ سبع وعشرون طالبة، نجحت منهن أربع وعشرون، وحصلت إحدى عشرة طالبة من اثنتي عشرة طالبة في قسم الرياضيات المعرَّب على الشهادة الثانوية[4]. وقال عثمان سعدي إن بنته حصلت على الثانوية العامة المعرَّبة في الرياضيات من الجزائر، ثم ذهبت إلى أمريكة، فدخلتْ الجامعة، فتعلَّمت الإنجليزية في ستة أشهر، وفي الشهرين الأولين من السنة الدراسية الأولى اختيرت -لتميزها في الرياضيات- لتعليم الطلبة الضعاف في المادة، مقابل تسعة دولارات للساعة، وأُعطيت في تلك السنة شهادة نجم الطلاب[5].

وكان بعض خريجي الشعبة العلمية المعربة بجامع الزيتونة بتونس يحصلون على المراتب العليا في الدراسة والمسابقات، في تونس[6]، وكان بعضهم يفوق في الامتحان طلابَ المعاهد التي تدرِّس بالفرنسية، وكانوا يساعدون رفاقهم في المدارس الحكومية على فهم بعض الدروس التي كانوا يدرسونها بالفرنسية. وكان بعض الزيتونيين يدخلون في امتحان الثانوية العامة، فينجحون، على قلة

(١) تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم العام في الجمهورية التونسية، ٣٣١ وما بعدها.
(٢) السابق، ٣٠٣.
(٣) خمس عشرة سنة من النضال، هـ.
(٤) التعريب في الجزائر، ١٢٦ وما بعدها.
(٥) عثمان سعدي: بن عميروش حاول طردي من تيزي وزو وسعيد سعدي لم يخدم الأمازيغية.
(٦) الازدواجية اللغوية الأمارة، ٢٠١.

معرفتهم بالفرنسية؛ لأن الدرجات التي يحصلون عليها في الرياضيات والعلوم تجبر ضعفهم في المواد التي تعلَّم بالفرنسية[1]. ويذكر محمد السويسي أن طلاب شعبة (أ) في تونس كانوا من الطلاب المتميزين في تونس، وأن أحدهم نال جائزة رئيس الجمهورية في قسم الرياضيات، وهي جائزة يعطاها خريجو الثانوية الفائقون، وزاول كثير منهم التعليم العالي، وفازوا في مناظرات التبريز، ونالوا دكتوراه الدولة[2]. وتصدُق نتائج هذه التجارب على طلاب التعليم العالي والتعليم العام في الوطن العربي كله؛ لأن موضوعها واحد، هو علاقة المرء باللغة التي يدرُس بها، إذ الأصل أن تكون واحدة، كائنة ما كانت السن، والطور التعليمي، والجنس، والبلد. وإذا كانت معارضة تعريب التعليم في الوطن العربي اليوم أشدَّ ما تكون للتعليم العالي، فقد كان بعض المستقدمين من العرب يعارضون تعريب التعليم العام، إذ لم يكن غيره، وكانوا يحذِّرون منه كما يحذر بعض المستأخرين من تعريب التعليم العالي اليوم، وكان بعض الناس يصدقهم، كما يُصدِّق إخوانهم اليوم، ثُمَّ عرِّب التعليم العام في أكثر الأقطار العربية، فلم يضعف تحصيل الطلاب في بلد من البلدان التي عربته[3] ومنها المغرب، وإنما ارتفع وجاد، وزاد الاستيعاب.

أما الدراسات الميدانية، فمنها دراسة أجريت بمصر عام ١٩٨٩م لـ ٥٧٥ تلميذ من الصف الخامس الابتدائي، فانتهت إلى أن المجموعة التي دَرست العلوم بالعربية نالت نتائج أفضل من المجموعة التي درستها بالإنجليزية[4]. وانتهت دراسة، قام بها سليمان السحيمي وعدنان أحمد البار عام ١٩٩٢ لآراء طلاب الطب بجامعة الملك فيصل بالأحساء في تعريب الطب، إلى أن ٨٠ ٪ من الطلاب يوفرون ثلث الوقت أو أكثر، إذا قرؤوا بالعربية، ويوفر ٧٢ ٪ ثلثه أو أكثر إذا كتبوا بها، ويرى ٧٥ ٪ أنهم أقدر على الإجابة الشفوية والنقاش بالعربية[5]. واختبر الدكتور زهير السباعي عام ١٩٩٥، ١٢٤ طالبا من طلاب الطب وأطباء

---

(١) تاريخ النظام التربوي: الشعبة العصرية الزيتونية، ١٩٤ وما بعدها.

(٢) اللغة العربية في مواكبة التفكير العلمي، ١٦٣.

(٣) تعريب العلوم - القضية، ١٩٠.

(٤) أثر التعليم باللغة الأجنبية على التعليم باللغة العربية.

(٥) اتجاهات الشباب.

الامتياز والأطباء المقيمين، في سرعة القراءة بالعربية والإنجليزية، فوجد أن الذين يقرؤون النصوص الطبية بالعربية يقرؤون ١٠٩٫٨ كلمة في الدقيقة، ويقرؤون ٧٦٫٧ كلمة بالإنجليزية. أي إن الفرق بين القراءتين ٣٣٫١ كلمة في الدقيقة، وسرعة القراءة بالعربية تزيد على سرعة القراءة بالإنجليزية بـ ٤٣ ٪. أما الاستيعاب، فاستيعاب المكتوب بالعربية أفضل بـ ٧٫٥ درجات من استيعاب المكتوب بالإنجليزية، أي إنه يفوقه بـ ١٥ ٪[١]، أي إن التحصيل العلمي سيزداد بنحو ٦٦٫٤ ٪ لو كان التعليم بالعربية، وأن طلبة الطب سيوفرون ٥٠ ٪ من وقتهم، لو قرأوا أو كتبوا بالعربية[٢]. ودلت الدراسات النفسية على أن القارئ أو السامع يستوعب مضمون نص عربي، بزيادة قدرها ١٦-٢٠ ٪ أكثر مما يستوعبه باللغة الأجنبية. وقد أوصت المنظمة العالمية للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو) باستعمال اللغة القومية في التعليم إلى أعلى طور ممكن[٣].

ولسهولة فهم ما يدرَّس بالعربية من المقررات، إذا ووزنت بتدريسها بلغة أجنبية، كان الغالب على طلاب الجامعات وأساتيذها الذين استُطلعتْ آراؤهم تفضيلَ الدراسة والتدريس بالعربية، كما في دراسة لآراء عينتين من أساتيذ كليات جامعة الملك سعود وطلابها في التعريب، قام بها الدكتوران أحمد عبد القادر المهندس وسعد الحاج بكري عام ١٩٩٨، فانتهت إلى أن ٦٦ ٪ من الطلاب يفضلون العربية مع الإنجليزية في المحاضرات، ويفضل ٥٧ ٪ منهم العربية في الكتب المقررة، ويفضلها ٥٣ ٪ في كتابة المشاريع، و٣٩٪ في الاختبارات. ويفضل ٢٢ ٪ منهم الإنجليزية في المحاضرات، ويفضلها ٣٢ ٪ في الكتب المقررة، و٣٣٪ في كتابة المشاريع، و٤٤ ٪ في الاختبارات[٤]. وفي دراسة للدكتور عبد الله المهيدب في هذا العام أيضا (١٩٩٨)، على ٧٧ أستاذا، و٣٠٠ طالب بكلية الهندسة، بجامعة الملك سعود، أن ٩٠ ٪ من العينة المدروسة يرون أن فهم الطالب للمادة العلمية في كلية الهندسة يكون أسرع وأحسن إذا دُرِّست بالعربية، وقال نحو ٨٠ ٪ من الطلاب إنهم يحتاجون إلى وقت أطول لقراءة المادة المكتوبة بالإنجليزية

---

(١) تجربتي في تعليم الطب باللغة العربية، ٨٣ وما بعدها، وهل تدريس الطب بالعربية يخرج لنا أطباء أضعف؟، ٣١.
(٢) اتجاهات الشباب.
(٣) تعريب تدريس العلوم.
(٤) اتجاهات الشباب، وإشكالية اللغة العربية وقضايا التعريب في جامعة الكويت، ٥٨.

من الوقت الذي يحتاجون إليه لقراءة المادة المكتوبة بالعربية، وقال ٧٥ ٪ من الأساتيذ و٧ , ٧٣ ٪ من الطلاب إنهم يفضلون تدريس علوم الهندسة بالعربية[١].

وفي دراسة لحمد الجار الله ولبنى الأنصاري عام ١٩٩٨ أيضا لـ ٥١٦ طالبا من طلاب كلية الطب بجامعة الملك سعود بالرياض أيضا أن ٤٩ ٪ منهم يستوعبون أكثر من ٧٥ ٪ من المحاضرة، إذا ألقيت بالإنجليزية، وقال ٤٥ ٪ إنهم يستوعبون منها ما بين ٢٥ و ٧٥ ٪. ويزيد الاستيعاب إذا ألقيت بالعربية مع الإنجليزية عند نحو من ٩٠ ٪، وقال ٦٠ ٪ إن الاستيعاب يزيد إذا كانت كلها بالعربية، وقال ٤٦ ٪ إنهم يَحتاجون إلى نِصف الوقت الذي يقرؤون فيه المادة بالإنجليزية، إذا كتبت بالعربية، وقال ٣٠ ٪ إنهم يحتاجون إلى ثُلثه، ويحتاج ٦ , ٢٧ ٪ منهم إلى ثلث الوقت لكتابة المادة بالعربية، ويحتاج ٩ , ٣٦ ٪ إلى نصف الوقت، وتتساوى اللغتان عند ٢٧ ٪. وفضَّل ٤٥ ٪ الإجابة في الامتحان بالعربية، وفضل ٩ , ٣٦ ٪ الإجابة بالإنجليزية، وفضل ١ , ١٥ ٪ الإجابة بالعربية مع كتابة الاصطلاحات بالإنجليزية، وفضل ٣ ٪ الخلط بين اللغتين دون ترتيب. أي إن ٦١ ٪ يفضلون الإجابة بالعربية. وقال ٧ , ٥٠ ٪ إن التدريس بالإنجليزية يُقلل المُشارَكة في المُحاضَرات، وأيد ٦٠ ٪ مِنهم التدريس بالعربية، وقال ٩ , ٩٢ ٪ إنهم يفضلون الشروع في التَّعريب من غير تأخر[٢].

وما نريد أن نطيل بسرد نتائج الدراسات الميدانية التي أجريت في هذه القضية في الوطن العربي، فهي كثيرة[٣]، وأُجريت في كثير من الأقطار العربية: السعودية، والأردن، ولبنان، والجزائر، والكويت، ومصر، وقطر، واليمن، والإمارات العربية، والسودان، وسورية، والمغرب، وأُجري كثير منها بين عامي ١٩٨٤ و ٢٠١٠[٤]، وهي -على اختلاف اتجاهاتها- تكاد تجمع على أن أكثر الطلاب والأساتيذ في الكليات العلمية يؤيدون التعريب، ويرون فضله على التعليم باللغات الأجنبية، وأن ما يعود منه على الطلاب من سهولة استيعاب، وتوفير وقت وجهد، لا يقاس بما يكون من التعليم باللغة الأجنبية، ما عدا

(١) اتجاهات الشباب، وإشكالية اللغة العربية، ٥٩.

(٢) السابق، ٦٠ وما بعدها.

(٣) انظر: إشكالية اللغة العربية، ٦١ - ٧٠.

(٤) السابق، ٧١.

بعض الدراسات التي أُجريت في لبنان وبعض بلدان المغرب العربي، فإن أكثر الطلاب في بعضها يفضلون الإنجليزية أو الفرنسية، ويرون أن التعريب ليس بضرورة حضارية[1]. غير أن هذا لا يعني أن تحصيلهم بالإنجليزية والفرنسية أفضل من تحصيلهم بالعربية، فإن ما انتهت إليه الدراسات في هذه الأقطار يدل على أن التعليم فيها بغير العربية كان كارثة، وإذا صح ذلك، وجب أن يُحمَل تفضيلهم الدراسة بلغة أجنبية على أسباب غير علمية، ولا تربوية، منها الديانة، وطول الاستعمار[2]، والسياسة اللغوية والتعليمية المتبعة في بلدانهم، والتوجهات الفكرية، وقيمة اللغة الاقتصادية والاجتماعية في بلادهم، فضلا عن قلة النضج، فهي التي تجعل التعلم باللغة الأجنبية في نظر بعض الطلاب دليلَ رقي وتحضُّر. وآية ذلك أن «صحيفة الأنباء» الكويتية أجرت استطلاعا لطلبة بعض الكليات العلمية بجامعة الكويت في ١٢/ ١٢/ ١٩٨٤ عن تعريب العلوم، فرفضوه جميعا، مع اعترافهم بصعوبة تلقي المحاضرات بالإنجليزية[3].

ومما لا ريب فيه أن أكثرهم لا يستطيع قراءة مرجع باللغة الأجنبية، وأن من اليسير عليهم جميعا أن يستوعبوا ما يُكتب بالعربية، لكن للتعلم باللغة الأجنبية دلالة، هي التي جعلتهم يؤثرونه على التعلم بالعربية، على ما يلقون فيه من عنت، مع قلة فائدة. ومما يؤكد هذه القضية ويزيدها وضوحا أن حال العربية في الإعلام في المغرب العربي لا يختلف عن حالها في التعليم، فالفرنسية -على انتشارها في المغرب والجزائر، وكثرة من يتكلمون بها، وطول استحواذها على التعليم والإدارة، وبعض وسائل الإعلام- ما يزال أكثر المغاربة والجزائريين منحرفين عنها في الإعلام انحرافا كبيرا، مقبلين على الإعلام العربي؛ لأنه هو الذي يفهمون لغته فهما تاما، وليس فيها ما يخفى عليهم، بخلاف الفرنسية، فإن معرفة أكثرهم بها مزجاة، ولا تهيئهم لفهم ما يُبَث ويُنشَر بها، ومن يعرفها منهم معرفة جيدة يجد أن فهم ما يبث بلغته أيسر عليه مما يبث بغيرها. فتستأثر البرامج المقدمة بالعربية في القناتين المغربيتين الأوليين -مثلا- باهتمام كبير

---

(١) إشكالية اللغة العربية، ٧٢، وكتاب التاريخ المدرسي وتسييس الهوية في تونس المعاصرة، ١٢٠ (هامش).

(٢) الموضع السابق.

(٣) التعريب في الجزائر، ٢٢٢.

من المشاهدين، أما البرامج الفرنسية المقدمة عام ٢٠٠٩ على القناة الثانية، فلا جمهور لها، وكانت البرامج العشرة الأولى تحل في المرتبة الأولى من حيث عدد المشاهدين، وهي بالعربية[١]. وفي إحصاء لمشاهدة المغاربة للقنوات المغربية (الأولى) و(الثانية) و(المغربية)، بَيْن الثاني عشر من أغسطس والتاسع من سبتمبر عام ٢٠١٠، أن جمهورها بلغ ٣٩٫٧٪، أما الفضائيات غير المغربية، فإنما يشاهدها ٦٫٣٪ من المغاربة، وفي استطلاع أجري عام ٢٠٠٨ أن القنوات الفرنسية تأتي في المرتبة الثانية عشرة من القنوات غير المغربية التي يشاهدها المغاربة، وأن مشاهدتها تقدر بـ ٠٫٥٪[٢]. وكذلك إقبال أهل المغرب العربي، ولا سيما الجزائريين والمغاربة، على الصحافة العربية، فإن ما يوزع من جريدة عربية يومية واحدة بالمغرب يتجاوز -أو يكاد- ما توزعه الصحف الفرنسية اليومية كلها، وما يوزَّع من صحف المغرب العربية اليومية نحو من ٣٠٠٠٠٠ نسخة كل يوم، ويوزَّع من الصحف الفرنسية -على اختلافها- نحو ١٠٠٠٠ نسخة فقط[٣]. وتبيع صحيفة عربية يومية ١٤٤٦٨٥ نسخة كل يوم، وتبيع الصحيفة الفرنسية الأولى بالمغرب ٤١٥٦٤ نسخة. ويباع من صحيفة أسبوعية عربية ٣٦٣٤٧ نسخة، ويباع من صحيفة أسبوعية فرنسية ٢٣٤٥٠ نسخة[٤]. ومع كثرة اليوميات والدوريات المكتوبة بالفرنسية في الجزائر توزيعها وبيعها قليلان فيما يباع من أهم الصحف الصادرة بالعربية، كـ«الشروق اليومي»، و«الخبر»، و«النهار»، فإن ما يطبع من هذه كل يوم نحو مليونين ونصف المليون نسخة، ولا تزيد الصحف الفرنكفونية مجتمعة على ٣٠٠ أو ٢٥٠ ألف، على أقصى تقدير، أكثر من ربعها أو نصفها اشتراكات في الخارج[٥]. وقالت مؤسسة OJD إن الشروق يوزع منها ٥١٢٦٧١ نسخة، ويوزع من الخبر ٣٩٧٤٦٨، ومن

---

(١) علاقة السياسة اللغوية بالتخطيط اللغوي، ١٣٨، والدارجة في الإعلام والسينما، ٨٧.

(٢) الفصحى والدارجة في الإعلام، ١٦٧ وما بعدها.

(٣) أزمة سياسية في المغرب بسبب القناة التلفزيونية m2.

(٤) اللغة العربية في وسائل الإعلام، ٢٧٣. ولا يخفى ما بين بعض هذه الإحصاءات من خلاف، لكن الذي يهمنا منها أن ما يطبع من الصحف العربية لا يقاس بما يطبع من الصحف الفرنسية، وهو دليل على مبلغ إقبال الشعب المغربي على هذه وتلك.

(٥) مقترح للتعليم بالعامية يثير جدلا جزائريا.

النهار ٣٦٤٣٢٤، ومن الوطن ١٣٤١٦٣[1]. ويذهب بعضهم إلى أن ما يطبع من الصحف الفرنسية في الجزائر كل يوم أقل مما يطبع من صحيفة «الخبر» وحدها[2]، وتبين الأرقام التي تنشرها هيئة مراقبة الرواج هيمنة الإعلام المكتوب بالعربية في الجزائر، فقد جاء في تقريرها لعام ٢٠٠٧ أن ما كان يباع من الجرائد العربية اليومية ٢٠٧٨٢٣ نسخة، وما كان يباع من الجرائد الفرنسية اليومية ٩٣٤٠٢. وفي تقرير عام ٢٠٠٩ أن ما بيع من الجرائد العربية اليومية ٢١١٩٤٩، وما بيع من الجرائد الفرنسية اليومية ٥٥٦٩٤، ففي سنتين زاد المبيع من الجرائد العربية، وقلَّ المبيع من الجرائد الفرنسية[3]، مع أن الإعلام العربي لا يوازن بالإعلام الفرنسي الجاد في وفرة المعلومات، وصدقها، ودقتها، وجدتها، ولا في عمق التحليل؛ لأن المتاح من الحرية في المغرب العربي لا يداني المتاح منها في فرنسة، ولأن بعض الذين يتولون التحليل في الإعلام الفرنسي قد يكونون أوسع اطلاعا، والمتاح لهم من المعلومات وحرية الوصول إليها لا يتاح مثله للمحلل في المغرب العربي. وهذا يرغِّب في الإعلام الفرنسي أضعاف ما يرغِّب في الإعلام العربي الذي لا يَضطرُّ المثقفَ إليه إلا المخمصة، لكن الحقيقة اللغوية فوق ذلك؛ فوفرة المعلومات، وصدقها، وعمق التحليل، لا تفيد من لا يفقه اللغة التي تكتب بها.

ونتائج بعض ما قد رأينا من الدراسات إنما تصدق على المدروسين وحدهم، ولا يصح طردها على غيرهم؛ فما كان فهْم المرء ما يكتب بلغة أجنبية وسرعة قراءته بها ليُدَانِيَا فهمه ما يُكتب بلغته، وسرعة قراءته ما يكتب بها، إلا أن تكون معرفته بها أفضل من معرفته بلغته؛ لأنه لم يتعلم من لغته ما يمكن أن يتعلم به، وإنما يعرف منها ما وافقت فيه العامية، وإن كان ما وافقت فيه العامية هو الذي جعل نِسَب الذين يؤثرون التعلم بها أكبر من نسب الذين يؤثرون التعلم باللغة الأجنبية، وعدم معرفتهم بالفصحى هو الذي جعل بعض نسب الذين يؤثرونها في التعليم دون ما كان يُتوقَّع، وبعض الذين يؤثرون التعلم

---

(١) الازدواجية اللغوية في وسائل إعلام بلدان المغرب العربي:، ٢٠.
(٢) حوار حول التعريب واللغة العربية مع الباحث الجزائري الدكتور عبد الملك مرتاض.
(٣) الفصحى والدارجة في الإعلام، ١٦٨.

باللغة الأجنبية فوق ما كان يتوقع، ولو كانوا يُعَلَّمون الفصحى كما ينبغي أن تُعلَّم، ويعرفونها كما ينبغي أن تعرف، ما فضَّل واحد منهم التعلم بغيرها، إن كان المعتدُّ به في التفضيل هو التحصيل العلمي، وسهولة الفهم، وسرعته، وقلة ما يُقضَى فيه من وقت، ويبذل من جهد. ثم إن الطلاب الجادين الذين يتهيؤون لدراسة الطب يعنون بدراسة الإنجليزية عناية خاصة، حتى ليذهبون في العطل إلى الدول الناطقة بها؛ ليتعلموها من أهلها، لِمَا قد علموا من أنها اللغة التي سيُعلَّمون بها، وأن ما تعلموا منها في التعليم العام لا يهيئهم للتعلم بها، ومنهم من درس في مدارس خاصة، تعلِّم باللغة الأجنبية وحدها. هذا إلى أن كثيرا من الاصطلاحات العلمية لا يَعرف له الطلاب مقابلا بالعربية، وهم يظنون أنهم إذا درسوا بالعربية فستبقى هذه الاصطلاحات بألفاظها الأجنبية؛ فيؤثرون التعلم باللغة الأجنبية. ومما يؤيد ذلك دراسة تيسير صبحي علي، من قسم الفيزياء بالجامعة الأردنية، وقد سأل الطلاب: أيما يفضلون في الدراسة، العربية أم الإنجليزية؟ ولماذا؟ فقال ٦٨ ٪ إنهم يفضلون الدراسة بالعربية لأسباب كثيرة، منها: توفير الوقت والجهد، والتعمق، وزيادة الاستيعاب والتحصيل، والاعتزاز بالعربية، وفَضَّلَ سائرهم الدراسة بالإنجليزية، أي الدراسة باللغة الهجينة من العربية والإنجليزية؛ لأنهم سيستمرون في دراستهم كما هي دون حاجة إلى تغيير[٤]. بلْهَ الدعاية المعادية للعربية، الجادة في تبغيضها والتنفير منها، والصرف عنها، والسياسة اللغوية والتعليمية الشاذة في الوطن العربي، واحتمال عدم الدقة والصدق والوعي والجد فيما يقول بعض الطلاب. فأكبر الظن أن هذه من أهم أسباب عدم الإجماع على تفضيل العربية في كل شيء، وتقاربِ بعض النسب، ووجودِ نسب غير متوقعة، تفضِّل الدراسة باللغة الأجنبية على الدراسة بالعربية. وإذا صحَّ ذلك، فما ينبغي الاعتماد على هذه الإحصاءات وحدها في تبيان آراء الطلاب في التدريس باللغتين. وما ينبغي أن يُحمَل عليه كلام بعض مَن آثروا التعلم بلغة أجنبية هو أنهم يرغبون في مواصلة الدراسة في الخارج؛ فمن الخير لهم أن تكون دراستهم كلها باللغة الأجنبية؛ فإن ذلك أعون لهم على معرفة اللغة التي سيدرسون بها، هذا إلى أن اللغة الأجنبية تتيح لهم من

(٤) تجربة مجمع اللغة العربية الأردني في تعريب التعليم العلمي الجامعي.

الاضلاع على المراجع العلمية ما لا تتيح العربية، كما أفصحت عن ذلك دراسة الدكتور عبد الله المهيدب التي أشرنا إليها آنفا، فقد انتهت إلى أن ٣, ٣٠ ٪ من الأساتيذ، و٩ , ٥١ ٪ من الطلاب يرون أن لتعريب التعليم الهندسي آثارا سلبية، هي ضعف خريجي كليات الهندسة، وعزل المهندس عن الإطلاع على التطور العلمي في المجالات الهندسية[1]. ولو كانت الدراسات العليا والمراجع التي يحتاجون إليها موفورة بالعربية، ما آثروا على العربية غيرها. هذا إلى ما يترتب على معرفة اللغة الأجنبية من مزايا، في بلاد، ما يزال بعضها مستعمرات، أو شبه مستعمرات لدول أجنبية. أي إن التحصيل العلمي لا يتخلص في أذهان بعض الطلاب من المنافع المادية والاجتماعية، وهو ما تدل عليه دلالة لا لبس فيها استبانة سالي فندلو عام ٢٠٠٠، وشملت ٣٥٠ طالبا في إحدى الجامعات الإماراتية، وكانت خلاصتها أن ٥٠ ٪ منهم يفضلون التعلم بالإنجليزية، ويفضل ٢٢ ٪ العربية، و ٢٨ ٪ التعلم باللغتين، وقال ٨٠ ٪ من الذين يفضلون التعلم بالإنجليزية إن سبب تفضيلهم إياها حرصهم على مهنة، أو تخصص أكاديمي بعينهما[2]. كما يدل عليه قول بعض الطلاب: إن المجتمعات العربية أصبحت تؤثر الكلام بالإنجليزية على الكلام بالعربية، وصار يُنظَر إلى من يعرفها بعين الإجلال، وينال ما لا ينال من لا يعرف إلا العربية[3]، ودراسة لآراء طلاب السنة الرابعة في الاقتصاد وعلم النفس بجامعة ورقلة بالجزائر، في تدريس العلوم باللغة الأجنبية في الجامعة، ومبلغ تبليغها الغايات المرجوة منها، وشملت ١٣٢ طالبا وطالبة، جاء فيها أن ٧٨ر٠٣ ٪ يرغبون في دراسة اللغة الأجنبية، ومع ذلك كانت نتائج ١١ر٣٦ ٪ منهم فقط جيدة، ونتائج ١٨ر٩٣ ٪ ضعيفة، ونتائج سائر المجموعة (٦٩ر٦٩ ٪) متوسطة. وقال ١٧ر٤٢ ٪ من الطلاب إنهم يشعرون بالحرج في محاضرات اللغة الأجنبية، وقال ٤٨ر٤٨ ٪ إنهم يشعرون به أحيانا، وقال ٢٥ ٪ إنهم لا يستحبون دراستها. وتبين أن ١٠ر٦٢ ٪ فقط من العينة هم الذين يستطيعون قراءة كتب التخصص باللغة الأجنبية،

(١) اتجاهات الشباب.

(٢) البحث العربي ومجتمع المعرفة، ٢٥٢.

(٣) اتجاهات الشباب.

وأن ٩٣ر١٨ ٪ لا يستطيعون ذلك، وأن أغلبية الطلاب (٤٥ر٧٠ ٪) يقرؤونها بصعوبة، أي إن طالبا من عشرة طلاب فقط يستطيع قراءة الكتب باللغة الأجنبية. ويجد ٨٢ر٨١ ٪ منهم صعوبة في البحث في التخصص في الشابكة بسبب اللغة الأجنبية[1]. واختار ٢٩ر٥٢ ٪ الدراسة بالعربية، لأسباب كثيرة، منها أن اللغات الأجنبية صعبة جدا، وأن العربية هي اللغة الوطنية والرسمية ولغة الدين والقرآن، وهي اللغة المتداولة منذ الصغر، وأختار ٨١ر٣١ ٪ منهم الفرنسية لتوافر المراجع، والسياسة المتبعة في الجزائر، والرغبة في الدراسة في الخارج. واختار ٩٠ر١٥ ٪ الإنجليزية لأنها لغة العلم والصناعة ولغة العصر والعولمة[2]، وقال ٦٩ر٤٤ ٪ إنهم يفضلون استبدال اللغة الأجنبية بالعربية في الدزاسة، ورفض ٣٠ر٥٥ ٪ ذلك، وفضلوا أن تبقى العربية لغة الدراسة الجامعية بالجزائر للأسباب السابقة، ولاسيما الهوية[3]. فمن يؤثرون اللغة الأجنبية لا يؤثرونها لأنها أسهل عليهم من العربية، أو أنهم يفهمونها أكثر مما يفهمونها، ولا أنهم يؤثرون الدراسة بها لذاتها على الدراسة بالعربية، وإن قال بعض من يؤثرون الدراسة بالإنجليزية إن من يدرس بها يكون تحصيله أفضل، ومن يدرس بالعربية يكون تحصيله أقلَّ، وإن نجح، وحصل على الشهادة؛ لأنه ضعيف في الإنجليزية[4]، فإن ذلك مبني على ظنون مشوبة بنظرة نفعية، هي التي تتحكم في عقول الطلاب، كما تتحكم في عقول كثير من المجتمعات العربية، كما ورد في آخر كلام أصحاب هذه الظنون. ولا يسلم بعض الطلاب الذين استُطلعت آراؤهم من قلة النضج، وعدم فهم القضية التي يتكلمون عنها، فقد وزعت عام ١٩٦٩ استبانة في بعض المعاهد بتونس وباجة وسوسة وصفاقس وقابس، بإشراف معهد علوم التربية، على ٢٢١ تلميذا، وكانت الأسئلة عن قضايا متعلقة بمقرر التاريخ، منها لغة تدريسه، فقال ٥٢ ٪ منهم إنهم يرغبون في مواصلة التعليم بالفرنسية، ويريد ٣١ ٪ العربية الفصحى، ويريد ٢١ ٪ المواصلة

---

(١) اتجاهات الطلاب نحو مقاييس اللغات الأجنبية في الجامعة الجزائرية، ٦ وما بعدها.

(٢) السابق، ٨.

(٣) السابق، ٩.

(٤) اتجاهات الشباب.

بالعامية[1]. فلا يخفى أن الذين يريدون التعلم بالعامية -على كثرتهم الإضافية غير المتوقعة- قليلو الوعي؛ فإن العامية لم يكتب بها علم من العلوم، ولا يمكن أن تستعمل في غير الكلام الشفهي، فمن رغب في التعلم بها، فإنما يرغب في عدم التعلم، فإن أراد أن يكون الشرح بها دون الكتب المقررة، كان ذلك دليلا آخر على قلة الوعي أيضا؛ فخير للطالب وأعون على الفهم أن تكون اللغة التي يدرس بها هي اللغة التي تؤلف بها الكتب، وهي اللغة العلمية التي لا يبين عن العلم ومفاهيمه غيرها.

وأيُّما يكن، فهذه الآراء -على ما فيها من قلة الوعي، ومسايرة الواقع الشاذ، وتطلُّب الوجاهة، والمنافع المادية- ليس فيها ما يدل على أن أصحابها يرون أن فهْم ما يدرسون باللغة الأجنبية أسهل عليهم من فهم ما يدرسون بالعربية، وهي مسألة ما ينبغي أن يختلف فيها؛ لأنها من الضروريات، وهي التي تعنينا هاهنا، أما غيرها، فليس بذي بال. على أن الذين آثروا التعلم باللغة الأجنبية لو علموا حقيقة التعريب، وأنه أكبر من ترجمة الكتب المقررة، وإلقاءِ المحاضرات بالعربية، وأنه يعني -فيما يعني- توطين العلم والبحث العلمي، وتعريب الدراسات العليا في التخصصات كلها، العلمية وغير العلمية، ليدرس أبناء العرب أطوار التعليم العالي كلها، في كل علم وفن، بلغتهم وحدها، لا يشعرون بالحاجة إلى مرجع مكتوب بلغة أجنبية؛ لأن المراجع المهمة والجديدة كلها مترجمة إلى العربية، ويترجم إليها كل يوم ما يجدُّ. ويعني إنشاءَ مراكز لترجمة ما يصدر باللغات الأجنبية الكبرى من بحوث مهمة، تغني عن تعلم اللغات الأجنبية مَن شاء ألا يتعلمها، وأن يُصرَف ما ينفق من أموال طائلة على الابتعاث إلى الدول الأجنبية، والتعليم باللغات الأجنبية، إلى الترجمة، والبحث العلمي، وتوطين العلم[2]. ويعني تعريب الحياة العربية كلها، بحيث تكون العربية فيها كالإنجليزية في بريطانية وأمريكة، والفرنسية في فرنسة، والإسبانية في إسبانية، وأن تكون العربية سيدة اللغات في أهلها، وأن تُقصر عليها وحدها المزايا المادية والمعنوية. لو علموا ذلك، لأجمعوا على تفضيل التعريب، وما كان

---

(١) كتاب التاريخ المدرسي، ١٢٠ (هامش)، والنسب غير دقيقة، كما لا يخفى.

(٢) تعريب التعليم الجامعي، ٦.

لواحد منهم رأي آخر، كما يجمع اليابانيون على التعليم باليابانية، والصينيون على التعليم بالصينية، والروس على التعليم بالروسية.

ولتفضيل بعض الطلاب التعلم باللغات الأجنبية أسباب أخرى غير ما قد رأينا، منها طول التعليم باللغة الأجنبية، فقد أقرَّ في نفوس بعض العرب أن «العلم» إما أن يكون باللغة الأجنبية، وإما ألا يكون، ومن غير الممكن أن يكون بالعربية. وقد وقع شيء كهذا لبعض قدامى العرب، كما قال الجاحظ إن أهل العراق في زمانه كانوا يتعلقون أطباء النصارى السريانيين، ويثقون بهم دون المسلمين، ويعتقدون أن الطبيب لا يكون إلا سريانيا نصرانيا، ولا تكون لغته إلا السريانية. وروى في ذلك قصة، يبدو أنها رمزية، على لسان رجل، دعاه أسد بن جاني، زعم أنه «كان طبيبا، فأكسدَ مرة، فقال له قائل: السَّنَة وَبِئَة، والأمراض فاشية، وأنت عالم، ولك صبر وخدمة، ولك بيان ومعرفة، فمن أين تؤتى في هذا الكساد؟ قال: أمَّا واحدةً، فإني عندهم مسلم، وقد اعتقد القوم قبلَ أن أتطبَّب، لا، بل قبل أن أُخلَق، أن المسلمين لا يفلحون في الطب. واسمي أَسَد، وكان ينبغي أن يكون اسمي صليبا، وجبرائيل[1]، ويوحنا، وبيرا، وكنيتي أبو الحارث، وكان ينبغي أن تكون أبو عيسى، وأبو زكريا، وأبو إبراهيم، وعليَّ رِداء قطن أبيض، وكان ينبغي أن يكون رداء حرير أسود، ولفظي لفظ عربي، وكان ينبغي أن تكون لغتي لغة أهل جُنْدَيسابور»[2]. كان ذلك والغلبة للعرب، والنصارى لهم تبع، وليس لهم فضل عليهم، سوى أنهم كانوا يعنون بالتطبيب أكثر منهم، فاعتقد الناس أن الطبيب النطاسي لا يكون إلا نصرانيا، ولا تكون لغته إلا السريانية. وقال أبو محمد عبد الله بن محمد الأزدي العماني الصحاري، المعروف بابن الذهبي (ت ٤٥٦ هـ): «بلغنا عن أطباء عصرنا ومتطببيه وصيادلته وعطاريه، وأهل الجراحة والتشريح والكحالين ما بلغنا من خروجهم على لغة العرب وتفضيلهم لكلام العجم، ويتمادحون بذلك فيما بينهم إظهارا القدرة لا تستحق الإظهار، وعجمة لا تستوجب الافتخار»[3]. وإنما هذا وذاك من ردِّ الفعل الشرطي، ولا تلازم عقليا

---

(١) كذا في طبعة دار الهلال من «كتاب البخلاء»، ص ١٣٨، وهي «مُرَايِلَ»، في طبعة دار الكتب العلمية.

(٢) البخلاء، ١/ ٤ وما بعدها.

(٣) اللغة العربية: نزعة التعدد اللغوي والثقافي في الميثاق، ١٥٥.

ولا علميا بين العلوم واللغات التي تدرَّس بها، ولا بينها وبين ديانة من يدرّسها، وقد درَسَها أكثر أمم الأرض بلغاتهم، فلم يَضِرها ذلك. هذا إلى الدعاية التي تتعمد الإضلال عن الحقيقة؛ لأن في الإضلال عنها عونا للاستعمار (البريطاني والفرنسي) على استلحاق العرب، وإبقائهم تابعين متخلفين، لا يستطيعون مقاومة، ولا يقوون على منافسة؛ فكانت دعايته تُذيع بهذه الدعوى، ويُذيع بها صنائعه، ومن جازت عليه من الشعوب العربية، وما فتئوا يرددونها، بحججها الفرنسية والبريطانية، حتى قرَّت في نفوس من لا يعلمون.

ويقال مثل ذلك في تفضيل المدارس الدولية على المدارس العربية، وما يُحتَجُّ به من أنها تعلِّم الأطفال التفكير، وتُعْنَى بالفهم وتشجيع البحث والاطلاع، واستعمال التقنية في التدريس، واستخراج الموضوعات من الشابكة، وجِدّة المادة العلمية في مقرراتها، وعمقها، وطرق عرضها، وحسن إخراج الكتب، وطرق التدريس المتبعة فيها، وكفاية المدرسين، مع أن كثيرا منهم عرب، وبعضها يلبي رغبات الطالب، ويشبع حاجاته، ويعلمه النظام، واحترام الوقت، وتمييزَ وقت اللعب من وقت الجد، ويعلِّمه ما هو مهم في الحياة، وأصولَ اللباقة، وعلوما، ليست في المدارس العربية. وهذا يعين الطلاب على مواجهة الحياة في بلدانهم وغيرها من البلدان. وهي -إلى ذلك- تراعي قدرات الطلاب وذكاءهم، والفروق بينهم، بخلاف المدارس العربية، فإنما تُعْنَىَ بالحفظ والتلقين، وتعامل الطلاب جميعا على أنهم متماثلون في القدرات[1]، إلخ؛ فهذا كله خارج عن ماهية اللغة التي تدرِّس بها المدارس العربية والمدارس الأجنبية، وإنما مرده إلى السياسة التعليمية، وفلسفتها في التربية، وعدمُ وجوده في المدارس العربية الخاصة والعامة لا علاقة له بالعربية، من حيث هي لغة، ولا بصلاحيتها للتعليم. وكل قصور في التعليم العربي يمكن أن يعالج بمعزل عن اصطناع لغة أجنبية، فيمكن أن تستحدث مدارس عربية على غرار المدارس الأجنبية في كل ما يُحْمَد منها، مع اصطناع العربية لغة للتدريس، كما تفعل الدول التي تولي التعليم ما هو أهله من العناية والترقية، كفنلندة، وسنغافورة، واليابان، وكورية.

---

(١) اتجاهات الشباب.

وما انتهت تلك الدراسات والتجارب والإحصاءات إلا إلى بديهيات، ما كان لها أن تنتهي إلى غيرها، بعد ما تبين من حقيقة اللغة الأم، وصلتها بالبيئة المادية والمعنوية، والشعور، والنفس، وسلطانها على العقل، وتمكُّنها منه، وهي حقيقة أولى بالثقة من كل بحث ودراسة، يَعرِض لهما من العوارض ما ينزع الثقة ببعض ما ينتهيان إليه، وإنما استعان بها بعض من أجراها -في الأقل- للإبانة عن بديهياتٍ ومسلَّمات، غطَّت عليها الدعاية المُضِلَّة -والفكرة إذا طال عليها الأمد ولم تواجه بردٍّ، ظُنَّ أنها مُسلَّمة، لا تقبل النقاش-[1]، وأعانتها قلةُ الوعي، وبُعْد العهد بالحقيقة على الرسوخ والتمكن من العقول، ولبيانِ مجانبتها العلم، ودحضِ ما يحتجُّ به أنصار التمادي في التعليم باللغات الأجنبية، لا أنَّهم كانوا يشكُّون فيما ستنتهي إليه، أو يرون أن من الممكن أن تنتهي إلى غيره.

وتبين نتائج الامتحانات الدولية التي يشترك فيها خريجو كليات الطب السورية وخريجو كليات الطب في الأقطار العربية التي تدرِّس بالإنجليزية، أن الناجحين من السوريين كانوا أبدا أكثر من الناجحين من غيرهم من العرب، وأنهم يستوعبون العلوم استيعابا أفضل بكثير من استيعاب الطلاب الذين يدرسون بالإنجليزية، في الأقطار العربية، ويفوقون غيرهم من طلاب العرب في امتحانات القبول التي يجريها المجلس التعليمي للأطباء الأجانب في أمريكة، بعد اجتيازهم دورة قصيرة في الإنجليزية. ففي عام ١٩٨٠ نجح ٧١ طبيبا سوريا في دورتي الامتحانات، وكانت نسبتهم إلى المشتركين في امتحان الدورة الأولى ٤ , ٧١ ٪، و٦ , ٧٢ ٪ في الدورة الثانية، على حين كان معدل الناجحين العامُّ من مختلف البلدان ١ , ٧١ ٪ و٧٢ ٪[2]. وكثير من خريجي الجامعات السورية الذين أتموا دراساتهم العليا في الجامعات الأمريكية والأوربية يتولون الآن في أمريكة وأوربة مناصب أكاديمية رفيعة، ولم تَحُلْ دراستهم بالعربية بينهم وبين ذلك، ولا نقصت من علمهم[3]، فقد قال وائل خوري، وهو طبيب سوري مرموق، يقيم بأمريكة، إن تجربته وتجربة آلاف من

---

(١) العربية تواجه التحديات.

(٢) تجربتي في تعليم الطب بالعربية، ٣٥، وتعريب تدريس العلوم.

(٣) واقع اللغة العربية في الوطن العربي، ٣٢.

رفاقه الذين درسوا الطب بالعربية، وبرَّزوا في عملهم تدل على نجاح تعريب الطب، فقد نجح في أن يكون رئيسا لقسم أمراض القلب في ثلاثة من أكبر مستشفيات ولاية أوهياو، وأسَّسَ الجمعية الطبية العربية بكليفلاند[١]. وقال إن في أمريكة أكثر من عشرة آلاف طبيب عربي، السوريون منهم بين ٤٠و٥٠ ٪، وقد درسوا كلهم بالعربية في الجامعات السورية، وللعشرات منهم مراكز أكاديمية رفيعة، في تخصصات طبية شتى، كالجراحة العصبية، وأمراض الكبد، وأمراض الهضم، وجراحة القلب، ومنهم مئات يتبوءون مناصب رفيعة، طبية وإدارية، كرئاسة بعض الأقسام، وإدارة فروع في الولايات والمدن الأمريكية، وهم أفضل من الأطباء الهنود، والباكستانيين، والفلبينيين. وكان في ألمانية (عام ١٩٨٠) من خريجي كلية الطب بجامعة دمشق وحدها نحو من ١١٠٠ طبيب، يزاولون الطب بتميز واقتدار[٢]. وإذا كان لتميز الخريجين السوريين من أسباب، فلن يكون أولها إلا أنهم درسوا بلغتهم، فأتاحت لهم الدراسة بها أن يفقهوا مما درسوا -وهو أصول علم الطب- ما لم يفقه مَنْ درسوا بلغة أجنبية، وإن كانوا يجيدونها، كالباكستايين، والهنود، والفلبينيين. ومما يصدِّق ذلك أن طلاب المغرب العربي يدرسون المقررات العلمية بالفرنسية منذ الصف الأول أو الثاني أو الثالث الابتدائي إلى أن يتخرجوا في الجامعة، لكن السوريين يفوقونهم؛ لأن مردَّ فقه العلم إلى علاقة الدارس باللغة التي يدرَّس بها، وما يتبع ذلك من سهولة الفهم وسرعته، وقلة ما يقضى فيه من وقت، ويبذل من جهد، فقد قال مدير كلية جراحة الأسنان في باريس، في العقد التاسع من القرن الماضي، إن كليته يأتيها طلاب من الأقطار العربية كلها، وإن السوريين منهم خير من يكتسب العلم بسهولة؛ لأنهم درسوا الطب بلغتهم، على ضعفهم في الفرنسية، إذا ووزنوا بطلاب المغرب العربي[٣].

أما ما انتهى إليه المسح الذي أجراه المجلس الصحي الأميركي الدولي لخريجي الجامعات السورية الذين يعملون أو يدرسون في أمريكة، من أن ٣٢٪

---

(١) إنقاذ اللغة إنقاذ الهوية، ١٢١.

(٢) حول تعريب الطب، ٨٥ وما بعدها.

(٣) خمس عشرة سنة من النضال، هـ، وانظر: واقع اللغة العربية في الوطن العربي، ٣٢.

منهم قالوا إن انتقالهم إلى دراسة الإنجليزية والتحضير للامتحانات الأميركية كان سهلاً، وقال ٢٤ ٪ إنه صعب، و٤٤ ٪ إنه صعب بعض الصعوبة[١]، فعلى تقدير أنه دقيق، لا ينال من تلك الحقيقة، بل يؤكدها، فتعلُّم المرء بلغته لا يمكن أن يكون كتعلمه بلغة أجنبية، وسهولة فهم ما يتعلم بها عليه لا تضاهئها سهولة فهم ما يتعلم بلغة أجنبية، ومن انتقل من لغته إلى غيرها وجد -لا محالة- اختلافا وصعوبة، وإن كانت صعوبة إضافية، ويختلف الناس فيها لأسباب كثيرة. على أنه يمكن القول إن الذين عدُّوا الانتقال منهم صعبا قلة (٢٤ ٪)، أما أكثرهم (٧٦ ٪)، فمن بين مستسهلٍ له، ومن يعدُّه صعبا «بعض الصعوبة»، فقط. ولم تكن الصعوبة في فهم المادة الطِّبية أو الاصطلاحات العلمية، وإنما في الإنجليزية[٢]، وليست صعوبة الإنجليزية على الطلاب وضعفهم فيها مما يطعن في التعليم بالعربية، فأكثر دول العالم لا يدرِّس بها، ولا يعرفها، وإذا كان تعلمها، والإفادة مما كُتب بها أمرا مستحسنا، فعدمه لا يطعن في التعريب، وإنما هذا شيء يتعمد الأمريكيون أن يوحوه إلى شعوب العالم، ليقرروا في نفوسها أن لا غنى لها عن أمريكة ولغتها. وقد سئل الطلاب المشتركون في هذا المسح عن التجربة السورية في تعريب الطب، فقال ٨٥ ٪ إنها يمكن أن تنجح، واتفق أكثرهم على أن التدريس بالعربية ضرورة علمية وثقافية[٣]. والذي كان ينبغي أن يقوَّم هو مبلغ استيعاب الطلاب الذين يدرسون بالعربية للمادة العلمية، لا سهولةُ تعلم اللغات الأجنبية أو صعوبتها، فتلك مسألة أخرى، وتعلُّم اللغات وسيلة، لا غاية، ويمكن الاستغناء عنه بالترجمة، ولا يتوقف عليه استيعاب العلم، وقد يكون من هو أقل معرفة باللغة الأجنبية أفضل معرفة بالمادة العلمية، إذا هو درسها بلغته، فقد أقرَّ كثير من طلاب العرب الذين درسوا في الخارج بأن بعض رفاقهم في الدراسة من الصين وكورية، كانوا ضعافا في الإنجليزية جدا، فلم يمنعهم ضعفهم تحصيلَ الدرجات العليا، بأحسن تقدير، وكسْب احترام أساتيذهم[٤]، واستوعب الطلاب المصريون الطب في عهد محمد علي باشا، مع أنه كان

---

(١) تعريب التعليم الطبي، ٨.

(٢) اللغة العربية والتعليم العالي.

(٣) تعريب التعليم الطبي، ٩.

(٤) تعريب التعليم الجامعي، ٧.

في أول الأمر - يترجم لهم ترجمة شفهية، وما كانوا يعرفون الفرنسية. وجعْل سهولة اللغات الأجنبية وصعوبتها على الطلاب ميزانا لنجاح التعليم أو إخفاقه، كما فعل تقرير المجلس الصحي الأمريكي، مما يشكك في نزاهته، ويُشعر بأنه ربما كان ضرْبا من الاستطلاع الدعائي الموجه لغايات سياسية وحضارية، لا تخفى، وأنه -في أحسن الأحوال- لم يسلَم من الاستكبار الحضاري الذي يجعل الغربيين يعدُّون أنفسهم ميزانا للشعوب، وحضارتهم ميزانا للحضارات، ويجعل من يختلف عنهم أقلَّ منهم شأنا، وعليه أن يقطع طريقا طويلا حتى يلحق بهم[1]. أما مواصلة الطلاب دراستهم في الخارج، وضعفهم في اللغات الأجنبية، فما ينبغي أن يجعلا حجة على إخفاق التعريب، فالجامعات التي تدرِّس بالعربية تدرِّس بعض المقررات باللغات الأجنبية، ليتعلمها الطلاب، وهذا يعوضهم عن التقصير في إعداد المراجع بالعربية. ثم إن من يسافر إلى الخارج من طلاب الطب هم الفئة الممتازة، وهي لا تزيد على ٥ ٪، في أحسن الأحوال، أما جلهم، فيزاول التطبيب بعد التخرج، ولا يُعْنَى بمواصلة البحث؛ فليس في حاجة إلى لغة أجنبية، وإنما يحتاج إليها العلماء والباحثون في إتمام بحوثهم ودراساتهم[2]. والذي يحكم على التجربة السورية بالإخفاق يقتصر على ذكر مثالبها؛ ليسقطها، لا ليستدرك عليها، ويصلح أخطاءها، ويجعلها أكمل مما هي، على وجه يشعر بأن تجربة غيرها من الجامعات العربية التي تعلِّم باللغات الأجنبية خير منها، وهي دعوى ينقضها ما ذكرنا من دراسات وشهادات. وهو عمل، ما ينبغي أن يُفهم إلا في سياق الحرب التي تُشَنُّ على العرب بأقلام بعضهم وألسنتهم، لثنيهم عن الاستقلال، والسير في طريق التقدم، وحبْس العربية في زوايا الحياة الثانوية، ريثما يُجْمِع العرب على الاقتناع بموتها، ويأمن الساسة عواقب دفنها.

والذين يعيبون التجربة السورية يقرون بأن ما أصابها من قصور إنما كان بأخَرة، وكانت قبل ذلك تجربة رائدة، خرَّجت آلاف الأطباء الذين ثبت نجاحهم داخل البلاد وخارجها، لكنها تواجه تحدياً كبيراً، يهدد استمرارها، لا

---

(١) لماذا تتغير اللغات، ٤٤.

(٢) انظر: مصير وحدة الجزائر، ١٥٦، وحزب البعث الفرنسي، ٢٣، وفي سبيل العربية، ٣٥.

يمكن التغلب عليه إلا بإعادة تقويمها، ودراسة مواطن الضعف فيها[1]. وهذه خلاصة مآخذ أمين هيكل عليها، غير أن ما ختم به كلامه لا يُخفي رغبته في المصير إلى التعليم باللغات الأجنبية، وتحمسه له[2]، بدلا من معالجة المآخذ معالجة، تحافظ على المكاسب، ولا تتهاون في أمر الهوية والسيادة، وهو دليل على عدم الوعي بأهمية التعلم باللغة الوطنية، والتعجُّلِ إلى أمر، ما جَنَى من يأتيه ما يحرِّص على التأسي به. وليس فيما قال أمين هيكل ما يسوِّغ الحكم بإخفاق التجربة التي شهد لها بالنجاح كل منصف، وإنما يمكن القول إنه لم يهيأ لها من أسباب النجاح والاستمرار ما ينبغي، من المراجع، والدوريات، ومراكز الترجمة السريعة التي ترفدها بكل جديد؛ لأن حكومة البعث السورية -ككثير من الحكومات العربية- لم يكن مما تفكر فيه أن تبني دولة تبقى بعد الرئيس وأهل بيته، وما الطب إلا كغيره من العلوم، وشؤون الحياة التي لم تولها من العناية ما هي أهله.

وقد أخذ جرجي زيدان على بعض العرب في زمانه ما يذهب إليه أمين هيكل، فقال إن حجة الذين صيَّروا التعليم في الكلية الأمريكية، والكلية اليسوعية في بيروت، والمدارس الأميرية في مصر باللغات الأجنبية قلةُ الكتب التعليمية في العربية، وكثرتها وإتقانها في اللغات الإفرنجية، وهو اعتراض وجيه، بالنظر إلى التعليم وحده، لكن التعليم بلغة الأمة يراد به شيء آخر مع التعليم، لا يقلُّ عنه أهمية، هو ترقية الأمة، وجَمْع كلمتها، وإحياء آمالها، وهذا لا يكون إلا بترقية لسانها، وإحياء آدابه، بتأليف الكتب العلمية والأدبية به، وإنشاء الصحف والمجلات، ولا يتيسر ذلك إلا إذا كان لسانها هو الذي يدرَّس به في التعليم العالي. ولو ظلت تلك المدارس (الكلية الأمريكية، والكلية اليسوعية، والمدارس الأميرية) تدرِّس بالعربية، كما كانت في أول نهضتها، لكانت العربية اليوم كما يرجو لها كل محب للعرب، ولم يبق ما يحتجُّ به الراغبون في التعليم باللغات الأجنبية، من قلة الاصطلاحات العلمية

(١) تعريب التعليم الطبي، ٩.
(٢) السابق، ٧.

في العربية[1]، ولغنيت العربية بالمؤلفات العظيمة في العلم والفن، وما احتاج الباحثون من السوريين واللبنانيين إلى كتب الإفرنج[2]، ولبلغت مصر شأوا كبيرا في العلم والتقنية، وكان الغرب يخاف النهضة المصرية، ورغبةَ مصر في دولة متقدمة[3]. وقالت مجلة «المقتطف» عام ١٨٩٣: إن تعليم العلوم بغير اللغة الوطنية يقصُر الفائدة على الذين يحصِّلون العلوم دون غيرهم، ومن تعلَّم بلغةٍ لم يتكلَّف التأليف بغيرها إلاَّ عند الضرورة، وتدريس العلوم الدقيقة بلغة أجنبية يجعل الدارسين يجهلون اصطلاحاتها العربية، ويستصعبون التعبير عنها بها، وهذا يحول بينهم وبين التأليف بها، كما يحول دون انتشار العلوم، وهو سبب أن المؤلفات العلمية بالعربية تكاد تنقرض، منذ استُبْدِلت اللغات الأجنبية بالعربية، في التعليم[4]، وسَببُ أن اهتمام الذين يدرسون باللغات الأجنبية غدا منصبًّا على شرح الكتب الأجنبية أكثر من التأليف بالعربية[5]. بيد أن جمع كلمة الأمة، وترقيتها، وإحياء آمالها، وترميم تجاربها، والطِبَّ لها، والصبر على ما يكون من قصورها، والتلوم على جبره وتعاهده حتى يستقيم مما يعجل عنه الذين يريدون العتيد، ولا يصبرون عن الاستهلاك، ويتغافلون عن أن أمر العلم لا يصلح إلا على التطاول والتراكم. وإنما يعجلون من أجل معلومات، ثبت أن تحصيلها باللغات الأجنبية، ليس بذي بال، وقد رأوا أمتهم تصطنع اللغات الأجنبية نحوا من مائة عام، ما تقدمت، ولا كادت، ورأوا مَن اصطنعوا لغاتهم من الشعوب التي هي أقل منهم شأنا في كل شيء بلغوا في عقود يسيرة مكانة من العلم والصناعة، تنقطع إليها الأعناق. ويشترطون على العربية أن تكون عتيدة لما يريدون، دون رعاية ولا تخطيط، مطابقةً في كمالها اللغاتِ التي رعاها أهلها قرونا، وإلا تبدلوا بها. وأكبر تهديد للغة أن تُقصَى عن المهم من شؤون الحياة، كالعلم، والتعليم، والبحث، والإدارة، والإعلام، والمال، والأعمال، والثقافة،

(١) تاريخ آداب اللغة العربية، ٤/ ٧٠ وما بعدها.
(٢) المعاصرون، ٣١٤.
(٣) وسائل الإعلام بين العامية والعجمة، ٢.
(٤) التعليم بالعربية والإفرنجية، ٦٧٤ وما بعدها.
(٥) التدريس باللغات الأجنبية في الجامعات المصرية، ٤.

ويجعل ذلك للغات الأجنبية دونها، وتحاصَر في غير المهم من المؤسسات

وإدراك حقيقة اللغة وعلاقتها بالعقل من أسباب حرص الدول على التعليم بلغاتها، لتُيسِّر لأبنائها فقه ما يتعلمون، وعونهم على الإفادة منه على خير وجه وأكمله، وتجاوُز الوقوف عند ظاهر المقروء إلى ما يتضمن، ويستلزم من المعاني، وتهييئهم للخروج من التلقي إلى الإبداع، ولتوفر عليهم الوقت الذي يقضيه من يتعلم بغير لغته، والجهد المضاعف الذي يَبْذل. وهو الذي جعل دول العالم تصطنع لغاتها في التعليم، وحمل بعض السياسيين على العدول عما كانوا ينوون من حمل الشعوب على اصطناع غير لغاتها، كما عدل زعماء الثورة البلشفية عن جعل الروسية لغة الاتحاد السوفيتي كله؛ لِمَا وجدوا من مقاومة الشعوب غير الروسية، وما علموا مما بين الطالب ولغته من أُلْفة، وما يعود على العلم من ضرر بالحؤول بين الشعوب والتعلم بلغاتها، فكان في الاتحاد ما يزيد على إحدى وستين لغة[2]. وجعل في أمريكة ١٤٢ كلية طب، تعلِّم سكان بورتوريكو بالإسبانية؛ لأنها لغتهم الأم[3]، وجعل محمد علي باشا يعرِّب التعليم في مصر، ولا يستعمل فيه لغة أجنبية، وكان مَسوقا إلى ذلك بفطرته، وبإشارة من مستشاره الفرنسي، أنطوني برتلمي المعروف بكلوت بك، مؤسسِ مدرسة الطب في أبي زعبل عام ١٨٢٧، فقد كان منظِّرَ التعريب التربويَّ، وكان أبعد نظرا، وأنصح لمصر من بعض المصريين[4]، وجعل فنلندة تجعل للطب كليتين، إحداهما تدرِّس بالسويدية والأخرى بالفنلندية، في مدينة من مدنها، سكانها ربع مليون نسمة، يتكلم ٩٣ ٪ منهم بالفنلندية، و٧ ٪ بالسويدية[5]، وجعل غاندي يعاتب الهنود في خطبة خطبها فيهم عام ١٩٢٠، قال فيها: إن تحدي الهنود للإنجليز، وهم يتعلمون بالإنجليزية تحدٍّ، أهله غير متكافئين، فتعلمهم بالإنجليزية يقضي أن يذهب من أعمارهم هدرا ما يقضون في التعلم بها، فكلٌّ

(١) اللغة العربية في خطر الجميع شركاء في حمايتها، ٢ وما بعدها، والسجال اللغوي والثقافي حول اللغة الفرنسية في المغرب.

(٢) انظر: إشكالية تعريب التعليم العالي، ٢٤٤-٢٦٢، واللغة والاقتصاد، ١١٨.

(٣) ويل لأمة مغصوبة اللسان.

(٤) انظر: تاريخ آداب اللغة العربية، ٤/ ٥١، وفي سبيل العربية، ١٦٩ وما بعدها، والتجربة العربية في تعريب العلوم وعلوم الطب، ٥٤.

(٥) منهجية وضع المصطلح.

شاب هندي يهدر بتعلمه الإنجليزية ما لا يقل عن ست سنين من عمره. إنهم يتهموننا بأننا لا نأخذ بزمام المبادرة، وكيف نأخذ به ونحن نقضي حياتنا الغالية في دراسة لغة أجنبية، لا مطمع لنا ألبتة في أن تكون لغتنا الوطنية؟ إن علينا أن نفكر في الوقت الذي يقضيه شبابنا، والجهد الذي يبذلون في تعلم الإنجليزية، وأن نحسب السنين والجهد الثمين اللذين نهدرهما فيه. وامتدح اليابان، وعدَّها المثل الذي يجب أن تحذو به الهند؛ لأنها لم تعلِّم بلغة أجنبية، وإنما ترجمت إلى لغتها الفكر والمعرفة اللذين لا ينتجهما إلا الغرب؛ فصيَّرتهما ملكا لها[٦].

(٦) أزمة اللغة والترجمة، ١١٨، واللغة والاقتصاد، ٦٣.

حصاد التعليم باللغات الأجنبية
في الوطن العربي

وإذا تلفتنا إلى التعليم باللغات الأجنبية في الوطن العربي لم نجد له فائدة واحدة، تغري به وبالتمادي فيه، أو تعذر فيه وفيما يهدر فيه من أموال وأعمار وجهود، وإنما نجد ما يدل على أنه كارثة حلَّت بالعرب، منذ أجبرهم عليه الإنجليز والفرنسيون، إلى اليوم، وهو ما تُجْمِع عليه التجارب والدراسات الموضوعية في الوطن العربي من المحيط إلى الخليج، والبحوث التربوية الصادرة من المنظمات الدولية، فقد انتهت كلها إلى أن التعليم باللغة الأجنبية أكبر أسباب هدر موارد الدول الفقيرة، والارتباك، والإحباط، وكثرة انقطاع الطلاب عن الدراسة لعجزهم عن فهم ما يدرَّس بها[1]. ومن أقدم ما كُتب عن قلة انتفاع طلاب العرب بما يدرسون باللغات الأجنبية، ما كَتبت جمهرة أساتيذ كلية الطب بالقاهرة، وكليتي الطب بلبنان (الكلية الإنجيلية، والكلية اليسوعية) من أن تحصيل الأطباء فيها انخفض كثيرا، لمَّا صارت إلى التعليم بالإنجليزية والفرنسية، وأن ٥ ٪ من خريجيها فقط كانوا هم القادرين على متابعة القراءة باللغة الأجنبية بعد تخرُّجهم. وكان هذا سبب التفكير في إنشاء مدارس أهلية في مصر، فإن نبهاءها لَمَّا رأوا من سياسة كرومر ما رأوا، شرعوا ينشرون العلم، ويوقظون الشعب، ويدعون إلى تعريب التعليم العام، وكان أكثره بالإنجليزية؛ لِمَا قد علموا من أن الأمة لا ترقى إلا إذا كان فيها من يحسنون تعليمها بلغتها ما يلزمها من المعارف والعلوم، ثم رأوا أن العلم لا يكون إلا عقيما ما لم يكن للأمة من أبنائها من يعلِّم العلم العالي، فأنشؤوا الجامعة المصرية، على أن تكون بعد سنين على مثال الجامعات الأوربية، تدرِّس العلوم الحديثة[2]. غير أنه قد أتى

---

(١) اللغة العربية وهوية الأمة.

(٢) غرائب الغرب، ١/ ٤٢ وما بعدها، وتاريخ آداب اللغة العربية، ٤/ ٥٥.

عليها ما يزيد على مائة عام ما درَّست بالعربية، وكان ذلك من «فتور الهمة في منتصف الطريق»، وهو مما «يعاب على مصر»[١]. ثم ما قال روبرت جريفز في كتابه «Goodbye To All That» (وداعا لذلك كله)، وصدر عام ١٩٣١، وقد أودعه ما رأى من الأحوال المضحكة بقسم الإنجليزية بجامعة القاهرة، ووافقته فيه نخبة من كتَّاب الإنجليز، كانوا قد نُدِبوا للتدريس بالقسم. فقد اشتكوا كلهم من تدني تحصيل الطلاب، وقلة الاتصال والتفاهم بينهم وبين المدرسين، وعدم وضوح الغايات، وما يُفرَض على الطلاب من أمور ملتبسة[٢]. ثم كتاب محمد فاضل الجمالي، مدير التدريس والتربية العام بالعراق عام ١٩٣٨ إلى وزير المعارف، أنَّ عدم إتقان الطلاب الإنجليزية جعل دراستهم عقيما، وأنه رأى أحد الخريجين لا يستطيع قراءة الكتاب الذي كان قد درَسه في كلية الطب، ولا يفهمه، «وفي هذا خطر على الأرواح، لا يمكن أن يقدَّر»، وكانت مناهج جامعة بغداد يومئذ هي مناهجَ الكليات البريطانية، ولا سيما كلية أدنبرة[٣].

ودرس الفيتوري حال طلاب المدارس الابتدائية في تونس، فانتهى إلى أن الفروق بين التلامذة تأخذ في الازدياد حين يأخذون في دراسة بعض المقررات بالفرنسية، كالرياضيات، فيستمر أبناء الأسر ذات الثقافة المزدوجة، والأسر الناطقة بالعربية الفصحى (المتعلِّمة) في تقدمهم، ويبدأ تأخر أبناء الأسر غير المتعلمة يظهر ظهورا بيِّنا، بعد أن كانت الفروق بين هؤلاء وأولئك فروقا عادية في السنتين الأوليين؛ لأنهم يدرسون فيهما بالعربية وحدها، ثم يكثر الانقطاع عن الدراسة، ويقل الملتحقون بالتعليم الثانوي. وردَّ ذلك إلى الفروق الثقافية بين العربية والفرنسية، لا إلى الفرنسية، فإن صعوبتها -في نظره- واحدة على الطلاب جميعا، ولا إلى الفروق الاقتصادية والاجتماعية وحدها. وفسَّره ميجل سجوان ووليام ف. مكاي بأن أسلوب المعيشة الفرنسي وثقافة فرنسة عند الأسر المزدوجة الثقافة أمر مألوف، ويتيح لها اكتسابُ اللغة مزايا جديدة، أما الأسر التي لم تكن لها صلة باللغة والثقافة الفرنسيتين، وهي معظم التونسيين،

---

(١) غرائب الغرب، ١/ ٤٣.

(٢) بدايات ملتبسة: أزمة الهوية في أقسام اللغة الإنجليزية في الجامعات المصرية، ٧.

(٣) تقدم التعليم العالي في العراق، ٩٧ (نقلا عن: حركة التعريب في العراق، ٢١٣).

فلا يعني التدريس بالفرنسية صعوبة الاتصال عليها فحسب، وإنما يعني أيضا الاتصال بعالم غريب مُعادٍ، يشعرون فيه بالنقص وعدم الأمان، وهذا مما يعوق نموهم الشخصي والذهني عوقا شديدا، كما يعوق اندماجهم في ثقافتهم اندماجا أفضل، وتكيُّفهم مع الثقافة الأجنبية[1]. ولعل اللغة -لا الثقافة- هي سبب انقطاع التلامذة عن الدراسة، أما كون أبناء الأسر المتعلمة بالعربية لا يجدون من الصعوبة ما يجد أبناء الريف، مع أن اللغة واحدة، فإنما مردُّ ذلك إلى أن أبناء المتعلمين يجدون من عناية أهلهم ومتابعتهم ما ييسر لهم ما تصعَّب عليهم، ومنه اللغة، بخلاف أبناء غير المتعلمين، فلا يعرفون إلا ما كُتِب بلغتهم، أما ما كُتب بلغة أخرى، فيجدون صعوبة في فهمه، ولا يجدون من يعينهم عليه؛ فيعزفون عن الدراسة. ومن الطريف أن يدرك التربويون الأجانب أثر عدم استراحة الأطفال التونسيين إلى الثقافة الفرنسية في تحصيلهم، وترْكهم الدراسة بسببه، ويفوت الحكومةَ التونسية، فتحمل شعبها على الفرنسية حملا، وتريده على تمثل ثقافة فرنسة والاصطباغ بها، ولو كَرْها، متجاهلة ما بينه وبين فرنسة من تاريخ عدائي طويل؛ لتغدوَ فرنسة التي ذبحت آباءه، وهدمت منازله، وأحرقت مزارعه، واستأثرت دونه بأرزاقه، وانتهكت سيادته، ودنست مقدساته، المثلَ الأعلى للحضارة، والتقدم، والإنسانية، والحداثة، ويغدو ما كانت تَفرِض على آبائه بالقوة، فيأبونه بعزة، تحملهم عليه حكومة «الاستقلال» باسم الوطنية، والتقدم، والانفتاح!

ومما يرجح أن أهم أسباب ضعف التلامذة التونسيين، وكثرة انقطاعهم عن الدراسة لغوي أن ظاهرة الانقطاع عن الدراسة، وتدني التحصيل ظلت تلازمهم أبدا، وقد اقتضى ذلك الحكومة أن تحاول «إصلاح التعليم» مرات، بيد أن «إصلاحاتها» كلها ذهبت سدى؛ لأن التعليم بالفرنسية ظل هو الغالب على كل «إصلاح»، وليس فيها ما أنزل العربية منزلتها، هذا إلى أن ما أصاب طلاب تونس هو ما أصاب طلاب المغرب، ومما لا خلاف فيه أن الازدواج اللغوي هو سبب ما أصاب طلاب المغرب، وأن لم يتحسَّن حالهم إلا بعد تعريب التعليم العام. ومن آثار التعليم بالفرنسية في تونس أيضا أنه في العامين الدراسيين

(١) التعليم وثنائية اللغة، ١١٨ وما بعدها.

١٩٦٣/ ١٩٦٤، و١٩٧٠/ ١٩٧١ بلغ المنقطعون في الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الابتدائي ١٣٧٩٠٥ من التلامذة، وبلغ في الصفوف الخمسة الأولى ٢٨١٩٠٨ من ٥٥١٨٢٦ تلميذا بلغوا الصف السادس. وبلغ الرسوب نسبا كبيرة في الصفوف الستة كلها، نقتصر منها على نسبة الرسوب في الصف السادس للعامين الدراسيين ١٩٥٩/ ١٩٦٠، و١٩٦٧/ ١٩٦٨، فقد بلغت في العام الأول ٤١٫٤ ٪، وفي العام الثاني ٣٩٫٣ ٪. وكان معدل الرسوب في هذين العامين، في الصفوف الستة ٢٦٫٨ ٪ عام ١٩٥٩/ ١٩٦٠، و ٢٩٫٢ ٪ عام ١٩٦٧/ ١٩٦٨[1].

وقد وضعت حكومة تونس بعد الاستقلال بعامين (١٩٥٨) خطة لإصلاح التعليم، عربت فيها السنتين الأوليين من التعليم الابتدائي، وكانت تعلم الفرنسية في الأعوام الأربعة الأخرى، على أن تكون العربية هي اللغة الأولى، وألغي التعليم الزيتوني، ودمج في التعليم الثانوي، وفتحت شعبة للتعليم الموحد بدلا من التعليم الزيتوني، وكانت الفرنسية فيها تدرس من حيث هي لغة أجنبية، أما اللغة الأولى، فالعربية. وفي الطور الثاني من إصلاح التعليم الذي امتد طوال العقد السابع، فتحت جامعة تونس، وكان ما فيها من الكليات (الآداب، والحقوق، والاقتصاد، والعلوم، والطب) يدرِّس بالفرنسية وحدها، وألحقت بها كلية الزيتونة، وسميت كلية الدراسات العربية والإسلامية. وتضاءلت الشعبة المعربة من التعليم الثانوي ثم أغلقت عام ١٩٦٧ - ١٩٦٨م، وألغي تعريب السنتين الأوليين من التعليم الأساسي، ودرست فيهما الفرنسية، كما استعملت في تدريس التاريخ والتربية وعلم نفس الطفل، في مدارس إعداد المعلمين. ولا يخفى أن هذا البرنامج كان ردة عما كان قد أنجز من التعريب في الطور السابق. وقد صاحبت هذه الردة الاستعانة بأساتيذ من فرنسة، تولوا التعليم في الثانوية والجامعة. وكان هذا الطور انتكاسا للتعريب، بل هو أسوأ انتكاس لتعريب التعليم في تونس، وبدأ في وسط العقد السابع، وبلغ أوجه عام ١٩٦٨ م، وتضاءلت فيه مكانة العربية، من حيث هي لغة للتربية والتعليم، فعزلت عزلا تاما عن العلوم الطبيعية والرياضية، وقُلِّلت في العلوم الإنسانية بالتدرج، كلما تقدمت سنو الدراسة وازداد نضج الطلاب الفكري، من أجل أن يوحى إليهم

---

(١) البورقيبية والهوية، ٢٧٨.

أن العربية لا تستطيع أداء علوم إنسانية كاملة كالتاريخ، إلا في الأطوار الأولى من التعليم، وعلى الطالب أن يلتمس لغة أخرى، أقدر منها على مسايرة نضجه الفكري، فالعربية إنما هي لغة أدب وتربية دينية ووطنية، ليس إلا[1]. وكانت خطة التعليم التي سارت عليها وزارة التربية التونسية بعد الاستقلال هي خطة الفرنسي، جان دوبياس، ولسوء آثارها في التعليم التونسي ذهب بعضهم إلى أنه تعمَّد مغالطة الرئيس بورقيبة، ومخادعته، مستدلا بمقتطفات من تقرير جان[2]. وقد أقال بورقيبة وزير التربية والتعليم، محمودا المسعدي، حينئذ، وهو الذي تولى تنفيذ خطة جان، وأوسعه شتما ولعنا، لا مثيل لهما، لسوء ما انتهى إليه العمل بها[3]. وما فعل المسعدي إلا ما أمر بورقيبة، من إمضاء خطة جان، وإنما وضع جان خطته على ما أراد بورقيبة، وكان عارفا به وبما يريد، إذ وَكَل إليه رسم سياسة التعليم التونسي بعد الاستقلال، وكان يعلم أنه يعتقد أن طريق تقدم تونس لا يمر بالشرق العربي الإسلامي، وإنما بالغرب العلماني، وكانت نتائج تنفيذ خطته مقصودة، ولا سيما ما يتعلق منها باتخاذ الأطفال التونسيين من الغرب -ولا سيما فرنسة- مثلهم الأعلى[4]. ولكن بورقيبة كان يتعمد تحميل وزرائه أخطاءه، ليفثأ غضب الشعب، إذا غضب. وآية ذلك أن السنتين الأوليين من التعليم الابتدائي عُرِّبتا عام ١٩٥٨، وألغيت مدارس القرآن، فلما تولى ابن صالح وزارة التربية أعاد الفرنسية إلى السنتين الأوليين، وكان ذلك بعلم وتأييد من بورقيبة[5]، وما كان لابن صالح، ولا لغيره من الوزراء أن يصنعوا إلا ما أراد. فلما ولَّى محمد مزالي وزارة التربية حدَّ له في التعريب حدا، لا يتجاوزه، لا يكاد يختلف عما كان يسير عليه سلفه، فقد جعل التعريب يقتصر على السنين الثلاث الأولى، وتعليم الفرنسية يبدأ من الصف الرابع، وجعل لها عشر ساعات، أو خمس عشرة، أي نحوا من نصف ساعات التعليم، وكانت

---

(١) محاولة لتقويم تجربة التعريب في تونس، عبد العزيز عاشور، التعليم ودوره في تدعيم الوجود العربي والوحدة العربية، ٢٣٧.

(٢) صوت الطالب الزيتوني، ٤١١ وما بعدها.

(٣) البورقيبية والهوية، ٢٧٨ وما بعدها.

(٤) صوت الطالب الزيتوني، ٤١٤.

(٥) السياسات اللغوية، ١٢٧.

ساعات التعليم يومئذ بين خمس وعشرين وثلاثين ساعة، في الأسبوع. وبقيت المواد العلمية كلها تدرس بالفرنسية، وإنما عُرِّبت المواد الاجتماعية وحدها، أما التعليم الجامعي، فظلت الفرنسية فيه صاحبة القدح المعلَّى. ثم أقيل محمد مزالي بسبب التعريب، كما أقيل محمود المسعدي لعدمه[1]. وكان ما أشار به جان دوبياس خدعة، لم يتبين المسعدي حقيقتها كما تبينها سلفه محمد الأمين الشابي، فبدلا من تعميم تعريب التعليم بالتدريج، كما وعدت خطته، عُمِّمت الفَرْنَسة بالتدريج في التعليم الابتدائي والثانوي، وألغيت الشعبة المعربة (أ)، فلم يكن يُدرَّس بالعربية إلا العربية والتربية الإسلامية والوطنية[2]. وكان بعض التونسيين يرون أن مشروع المسعدي من وضع جان دوبياس وجماعة أخرى من المتفقدين الفرنسيين[3]، ومنهم من يرى أن برنامج محمود المسعدي العشري إنما كان تغطية لمشروع جان دوبياس[4].

وبسبب هذه الخطة المبنية على فرْنسة التعليم انتكس التعليم منذ بداية العقد الثامن (١٩٧١/ ١٩٧٢)، وطُرِد كثير من الطلاب من الابتدائية والثانوية: ٣٢٣٠٠٠ تلميذا من الابتدائية، لم يتمها ٨٠ ٪ منهم، و٣٠٠٠٠ طالب من الثانوية. وفي النصف الأول من هذا العقد كان يدخل السنة الأولى الابتدائية ألف تلميذ، يصل إلى الثانوية منهم ٣٧٠ طالبا فقط، يحصل ٦٢ منهم على شهادة التعليم المهني، و٦٥ على الثانوية، و٣٨ على شهادة من شهادات التعليم العالي، وينقطع سائرهم دون أن يحصلوا على شيء. وكان ينقطع عن الدراسة عشرات آلاف التلامذة كل عام، وكان الانقطاع عنها قبل الحصول على مؤهل ظاهرة في التعليم التونسي منذ آخر العقد السابع، فقد بلغ المنقطعون بين عامي ١٩٧٣ و ١٩٧٦، ١٠٢٠٠٠ تلميذ، واستمر الأمر على ذلك إلى ما بعد ثورة الياسمين، فبلغ الانقطاع -مثلا- (بين رسوب وتسرب) ٢٥٫٤ ٪ من الطلاب المسجلين عام ٢٠١١/ ٢٠١٢، واشتد تدني تحصيل الطلاب على وجه كان

(١) البورقيبة والهوية، ٢٧٩ وما بعدها.
(٢) الإصلاح التربوي المنتظر في تونس: إصلاح في الصّميم أم مجرد ترميم؟.
(٣) نصيبي من الحقيقة، ٢٧٨.
(٤) دراسات في تاريخ التعليم بالبلاد التونسية، ٩٦.

ينذر بكارثة قبل سقوط زين العابدين بن علي[١]. وكان ينقطع عن التعليم في عهده ١٠٠٠٠٠ تلميذ كل عام[٢]. ويزاد في كثرة الرسوب والانقطاع عن الدراسة ما تتسم به مخرجات التعليم من ضعف في العربية، واللغات الأجنبية، والمواد العلمية[٣]، وعجْز التعليم العام عن تخريج طلاب، يقدرون على التعبير الصحيح، بالعربية أو الفرنسية، وكتابة مقالة صغيرة بلغة صحيحة، عربية أو فرنسية، ولا سيما خريجي المعاهد[٤]. وفي عام ١٩٩٩ شارك تلامذة تونس في التعليم الابتدائي تلامذة ٣٨ دولة، منها الأردن والمغرب، في مسابقة العلوم والرياضيات الدولية، فنالت تونس المرتبة التاسعة والعشرين في الرياضيات، والمرتبة الرابعة والثلاثين في العلوم. وفي عام ٢٠١١ لم يبلغ ٢٥ ٪ من الطلاب التونسيين درجة الأداء المنخفض في العلوم ولا في الرياضيات[٥]. ولم يكسب إصلاح عام ٢٠٠٢ رهان الجودة التربوية، بل تراجعت تراجعا مقلقا، مع ارتفاع مغشوش في الكم. ومما يدل على ذلك نتائج اختبارات التلامذة التونسيين الدولية المتواضعة جدا في اللغة الأم، والرياضيات، والعلوم، في اختبارات بيزا عام ٢٠١٣، والتراجع الكبير في الكفايات اللغوية: اللغة الأم، والفرنسية، مع أن حصة تدريس العربية والفرنسية في تونس من أكبر الحصص في العالم، وقد زيدت حصة الفرنسية منذ صرف محمد مزالي عن وزارة التربية[٦]. وفي العقد الثاني وآخر العقد الأول من القرن الحادي والعشرين لم يحصل أكثر من ٧٠ ٪ من الناجحين في شعبة الآداب على معدل ١٠ من ٢٠ في امتحان الثانوية العامة النهائي، ولم يحصل ٦٥٫٥ ٪ من الناجحين في الفلسفة على ١٠ من ٢٠، وحصل ٧٢٫٦٢ ٪ في الفرنسية على أقل من ١٠ من ٢٠، ولم يحصل ٣٧٫٢٥ ٪ من الناجحين في شعبة الرياضيات على ١٠ من ٢٠، ولم يحصل ٢٦٫١٥ ٪ من الناجحين في الفيزياء على ١٠ من ٢٠[٧].

---

(١) البورقيبية والهوية، ٣٨٦.

(٢) تعليم الجهل في زمن العولمة، ٥٠، والإصلاحات التربوية بتونس وعلاقتها بالتصدي للتطرف الديني والإرهاب.

(٣) الإصلاح التربوي المنتظر في تونس، والإصلاحات التربوية بتونس.

(٤) تاريخ النظام التربوي للشعبة العصرية الزيتونية، ٣٨٠.

(٥) البورقيبية والهوية، ٣٨٦.

(٦) الإصلاحات التربوية بتونس وعلاقتها بالتصدي للتطرف الديني والإرهاب.

(٧) الكتاب الأبيض، ٧٤.

وينبغي التنبه في هذا الإحصاء على ثلاثة أمور: الأول: أن ١٠ من ٢٠ هي الحد الأدنى للنجاح، والأصل أن من لم يحصل عليها راسب، إلا في بعض الحالات. والثاني أن النسب المذكورة هي نسب الناجحين في شعب الثانوية التونسية العامة، دون الراسبين. والثالث: أن الطلاب أضعف ما يكونون في التخصصات التي هي أشد ارتباطا باللغة، كالآداب، والفلسفة، والفرنسية، وأنهم أضعف ما يكونون في الفرنسية، وإذا كان تدني الدرجات مترتبا على صعوبة المقرر على الطلاب، فإن الفرنسية هي أصعب المقررات على الطلاب، بلا منازع، وإذا صح ذلك، فلا بد أن تؤثر دراستهم بها في تحصيلهم، وأن تكون من أهم أسباب رسوبهم وانقطاعهم عن الدراسة. وضعف الطلاب في اللغات عامة، واللغات الأجنبية خاصة ظاهرة في معظم الأقطار العربية[8]، فهم يتخرجون في الثانويات والجامعات ولم يتقنوا لغة من اللغات، حتى العربية، ولا عرفوا من اللغة الأجنبية ما يساعدهم على الإفادة منها[9]، ويقول بعض الباحثين التونسيين إن ضعف خريجي الثانويات والجامعات اللغوي في تونس محل تندر الرأي العام[10]، وما الفرنسية إلا واحدة من تلك اللغات، وإن كان أهل المغرب العربي، ومنهم التونسيون، يولونها من العناية ما لا تُولَى لغة أجنبية في الوطن العربي. ففي عام ١٩٦٩ كان ٥٠ ٪ من طلاب السنة الأولى بكلية العلوم عاجزين عن متابعة الدروس؛ لما يجدون من صعوبة في الكتابة والتكلم بالعربية والفرنسية، وقال ٧٢ ٪ منهم إنهم يجدون صعوبة في التكلم بالفصحى، وقال ٥٠ ٪ إنهم يجدون صعوبة في التكلم بالفرنسية، وقال ٣٧ ٪ إنهم يجدون صعوبة في الكتابة بالفرنسية، وقال ٦٠ ٪ إنهم يجدون صعوبة في الكتابة بالعربية[11]. ومنذ عام ١٩٦٨ صارت مدة التعليم العالي تزداد طولا، وبلغ الرسوب عام ١٩٧٩ في السنة الأولى من كليتي الآداب والعلوم ٣٥ ٪، وفي كلية الحقوق ٤٨ ٪. وبلغ الانقطاع وتغيير الشُّعَب في السنة الأولى الجامعية ٤٠ ٪ في كلية الحقوق، و٣٧ ٪ في كلية العلوم، و٣٥ ٪ في كلية الآداب. وثبت

---

(٨) تعريب التعليم الجامعي في الوطن العربي: الأردن نموذجا، ٦٢٣.
(٩) تحسين وسائل خدمة اللغة العربية في الوطن العربي، ٤٠٢.
(١٠) الكتاب الأبيض، ١٤، وتعليم الجهل في زمن العولمة، ٤٤.
(١١) صوت الطالب الزيتوني: حركة ثقافية سياسية، ٤١١ وما بعدها.

أن الطلاب الذين يتمون دراستهم الجامعية في المدد العادية لا يتجاوزون ما بين ١٠ و ١٢ ٪[١]. وبناء على التشخيص العام المعتمد على كثير من التقويمات الداخلية والخارجية، واستقراء الحال التربوي في تونس. والموازنة بين نتائجه وإحصاءاته ونتائج التعليم وإحصاءاته في بلدان أخرى يتبين الحال الذي أصبح عليه الشأن التربوي، ولا سيما ترتيب التلامذة في المسابقات الدولية (كمسابقتي بيزا وتمس)، وترتيب الجامعات التونسية في العالم، بل في إفريقية، إذ لا تُذكَر جامعة تونسية في ستة الآلاف جامعة الأولى في العالم، ولا في الخمسين جامعة الأولى في إفريقية.

ولم أجد في الباحثين التونسيين مَن صرح بأن التعليم بالفرنسية من أسباب ما بالتعليم التونسي، إلا ما يفهم من الإحصاء الذي قدمنا آنفا: أن تعريب ما عُرِّب من التعليم كانت له آثار حسنة في نتائج الامتحانات، وأن نسب النجاح قبل التعريب كانت قليلة، وما قال أحدهم: أصبحت الثنائية التي كانت نعمة قبل الاستقلال وبُعيْده نقمة، لا تحصى ولا تعدُّ سلبياتها، فالمسألة كامنة في حسن التصرف في هذه الثنائية بإيجاد مزاوجة بين تعليم نخبي وشعبي، وهي معادلة صعبة إن لم تكن مستحيلة. لذا لم يكن من اليسير ترقيع هذا النظام التعليمي، وباءت محاولات الإصلاح الكثيرة بالإخفاق؛ إذ لم يُترك لها المجال للدوام والتواصل، وترتب على ذلك تعثُّر لا مثيل له، ولم يسلم منه التعليم الخاص، ونفذ من ذلك الخلل دعاة كثر: فداع إلى الفرنكوفونية، وداع إلى العامية، وداع إلى الفرنكوفونية العربية، وداع إلى «الفرنكاوية»، إلخ. وبمرور الزمن تفاقم الحال حتى أفرز ما نرى اليوم من مشهد لغوي وثقافي، في الكتابات، والإعلانات، ووسائل الإعلام وغيرها[٢]. غير أن ما قدمنا يدل على أن التعليم بالفرنسية من أهم أسباب ما بالتعليم التونسي من علل، ومن الأدلة -غير ما تقدم- أن ما يقع لطلاب تونس وسائر المغرب العربي يقع مثله لطلاب المستعمرات الفرنسية والبريطانية في إفريقية، بسبب أنهم يُرْغمون على التعلم بالفرنسية والإنجليزية كما يرغم عليه الطلاب في المغرب العربي، ففي نيجيرية -مثلا- تضاعف

---

(١) التعليم في المغرب العربي، ٩٧ وما بعدها.

(٢) حول آثار الاستعمار اللغوي والثقافي.

المقبولون في المدارس من عام ١٩٤٧ إلى عام ١٩٨٧ سبع عشرة مرة، ولكن التسرب من المدارس زاد زيادة، أجهضت معظم مكاسب التعليم[١]، والتحق بالتعليم الثانوي في زائير، في السنين الأخيرة من عهد موبوتو سيسي سيكو ما بين ١٠ و١٥ ٪ من الطلاب، ثم تركها معظمهم دون الحصول على الشهادة، وما زال الأمر على ما كان عليه منذ ذلك الحين[٢]، ولا يستطيع ٧٥ ٪ من تلامذة المدارس في جنوبي إفريقية إنهاء الدراسة بنجاح؛ لأنهم يدرَّسون بالإنجليزية، ولذلك ووفق للسكان الأصليين المعروفين بالأفريكانوس Africanoes على أن يتعلموا بلغتهم[٣].

ومن الأدلة أيضا أن كلية الحقوق في تونس -وتدرِّس بالفرنسية- أكثر الكليات رسوبا، وطلابها أكثر الطلاب انقطاعا عن الدراسة؛ لأن استيعاب الحقوق بالفرنسية أصعب من استيعاب العلوم والرياضيات؛ فإن بعض مقررات العلوم والرياضيات يعتمد على المعادلات والقوانين، ولا يتطلب من الفقه بالفرنسية ما تتطلب مقررات الحقوق. ومما يصدِّق هذا أن الخطة العشرية التي وُضِعت لمعالجة هذا الخلل في تونس من ١٩٧٦ - ١٩٨٦ كان فيها ميل إلى التعريب، أكثر من ذي قبل، فقد أوصت بتعريب التعليم الابتدائي بالتدريج، بتدريس المقررات كلها بالعربية، وإرجاء تدريس الفرنسية إلى السنة الرابعة، بعد أن كان يَبدأ من السنة الثالثة، أو الأولى، وأن تُجْعل لها عشر ساعات في الأسبوع بعد أن كانت تجعل لها خمس عشرة ساعة وللعربية عشر. هذا إلى ما أوصت به الخطة من تقوية العربية وتجديد طرق تدريسها. وأوصت بتعريب التاريخ، والجغرافية، والفلسفة، في الثانوية، وإصلاح برامج العربية، وجعْلها ترتكز على التراث الأدبي العربي القديم، وتهتم بتقوية الصلة بين برامج الآداب العربية والواقع الثقافي والاجتماعي الوطني والعالمي[٤]. وكان ذلك على إثر اتساع معارضة بورقيبة وتوجهه الفكري والسياسي، وانحياز الشباب للحركات

---

(١) كلمات العالم، ٢٥٨.

(٢) السابق، ٢٣٥.

(٣) اللغة العربية وهوية الأمة.

(٤) التعليم في المغرب العربي، ١٠٠ وما بعدها.

الفكرية المعارضة له[1]. وكان ما ترتب على هذه الخطة من تحسُّن حال التعليم تحسنا كبيرا[2] دليلا على أن التدريس بالفرنسية كان سبب ما كان من رسوب وانقطاع. هذا إلى تحذير محمد مزالي، وزير التربية التونسية وفْدا من وزارة التربية والتعليم الجزائرية، كان قد أرسله وزير التربية الجزائري السابق، مصطفى الأشرف، إلى تونس، لينقل تجربتها إلى الجزائر، فقال لهم محمد مزالي: إياكم، إن التجربة التونسية ليست بناجحة، ونصحهم بعدم العدول عن العربية، وقال: درست في فرنسة خمسة عشر عاما، والعربية -عندي- مثل أمي، وإذا كانت أمي غير متحضرة، فأنا الذي أجعلها متحضرة، ولا أهملها وأستغني عنها[3].

ويقاسي الطفل الجزائري تشتتا لغويا كبيرا، فهو يكتسب لهجته، ثم ينتقل إلى المدرسة في السادسة، فيتعلم الفصحى، وبعد سنتين يتعلم الفرنسية، فالإنجليزية، فيتنقل بين اللغات من غير أن يتقن واحدة منها، وتظل هذه الصعوبات تلاحقه إلى آخر طور في التعليم[4]. وهذا من أسباب كثرة الرسوب، والانقطاع عن الدراسة، وتدني المعدلات والتقادير التي يحصل عليها الطلاب. ففي عام ١٩٧٢ -مثلا- بلغ الأطفال الذين أعادوا السنة في الجزائر ٢٥٢٣٥٥، في الابتدائية، و ٨٤٣٨، في الإعدادية، و ٢٥١٠، في التقنية، و ٤٥١٦ في الثانوية الطويلة، أما الانقطاع قبل إتمام الطور الدراسي، فكان بين ٢٠ و ٣٠ ٪[5]. وكان الذين يحصلون على الثانوية بين ٢٠ و ٢٥ ٪، فقط من الطلاب الذين يدخلون الامتحان. وفي دراسة لعبد اللطيف بن أشنهو أن كل ١٠٠ طفل يدخلون المدرسة الابتدائية يترك عشرون منهم الدراسة قبل إتمامها، ويُطرد أربعون في نهايتها، ويصل إلى الثانوية ثمانية عشر من الأربعين الباقية، ويدخل ستة عشر منها امتحان الثانوية العامة، فلا ينجح منهم إلا أربعة، أي ٢٥ ٪. أي إنه لا يحصل على الثانوية العامة ممن يدخلون الابتدائية إلا ٤ ٪، ويتخلف ٩٦ ٪ منهم فيما قبل ذلك. وفي إحصاء آخر أن ١٨،٠٥ ٪ من التلامذة المسجلين في

(١) أصالة المشاريع التربوية أو في أزمة التعليم بالعالم العربي، ٣٣٤ وما بعدها.
(٢) التعليم في المغرب العربي، ١٠٢ وما بعدها.
(٣) مصطفى الأشرف كان يصف العربية بلغة الحروز والمتخلفين.
(٤) أزمة التعليم في العالم العربي: الجزائر أنموذجا، ١٨٣، والتعريب في الجزائر من خلال الوثائق الرسمية، ٤٤.
(٥) التعليم في المغرب العربي، ١٣٣.

السنة الرابعة من التعليم المتوسط عام ١٩٧٥/ ١٩٧٦ دخلوا امتحان الثانوية العامة، وهذه النسبة تساوي ٥ر٥ ٪ من التلامذة المسجلين في الطور الابتدائي في السنة الأولى عام ١٩٦٦/ ١٩٦٧. وفي العام الدراسي ٩٧/ ١٩٩٨ بلغ المتسربون ٥٣٢٠٠٠ طالبا، وكانت نسبة التسرب من الدراسة هكذا:

أ - ٥ , ٦٢ ٪ في التعليم الابتدائي.

ب - ٢٠ , ٨ ٪ في التعليم الكمالي .

جـ - ٠٠ , ١٠ ٪ في التعليم الثانوي[١].

وكان التسرب المدرسي في نهاية العام الدراسي ٩٨/ ١٩٩٩:

- التعليم الثانوي: ٣٠ ٪.
- الطور الثالث: ٤٨ ٪.
- الطور الأول والثاني: ٢٢ ٪[٢].

وكان النجاح في امتحان الشهادة الثانوية عام ٢٠٠١، ٤٦ر٣٤ ٪، وفي عام ٢٠٠٥، ٢٩ر٣٧ ٪ وفي عامي ٢٠٠٨ و ٢٠١٢، ٠٤ر٥٤ ٪. أي إن النجاح قبل عام ٢٠٠٨ ما كان يزيد على الثلث إلا قليلا، ثم صار يزيد على النصف قليلا، وكان ثلثا الطلاب يرسبون، ثم صار الذين يرسبون نحوا من ٤٦ ٪. وهي نسبة كبيرة جدا. هذا إلى أن التقدير الذي يتخرج به الناجحون ضعيف جدا، وكان من النادر أن يحصل الخريج على ممتاز أو جيد جيدا، ففي عام ١٩٩٧ كان الذين حصلوا على الثانوية العامة بتقدير جيد جدا وممتاز سبعة طلاب فقط، وزاد بعد ذلك، ثم بلغوا ٣٣٦ عام ٢٠٠٧ و ١١٠٦ عام ٢٠٠٨[٣].

وقد عزا العارفون بالتعليم الجزائري ما به إلى الازدواج اللغوي، وكان المتفرنسون من الجزائريين، كوزير التربية السابق، مصطفى الأشرف، يعزونه إلى التعريب، ومما ينفي صحة رأيهم أن ما كان من ضعف الطلاب وانقطاعهم كان وإدارةُ التعليم، من المدرسة إلى الوزارة، مفرنسة فرْنسة تامة، والفرنسية هي المستعملة في كل شيء، والمعرَّبون في أدنى درجات السلم، ولا حول

(١) المردود التربوي للمدرسة الجزائرية: دراسة وثائقية تحليلية.

(٢) السابق، ١٠٩.

(٣) تقويم سياسة إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر، ١٥١.

لهم ولا طول[1]. ويؤيد ذلك ما أثبتت تقارير وزارة التربية الجزائرية من ضعف الطلاب الجزائريين في الفرنسية في أطوار التعليم كلها، بل تردِّيهم فيها، إذا ووزنت بسائر المقررات[2]. وفي العقد التاسع من القرن الماضي رسب ألف طالب في امتحان الفيزياء الذي يُجْرَى للطلاب المتقدمين إلى جامعة باب الزوار للتكنولوجيا، وكان بالفرنسية، فسخر منهم وزيرُ التعليم العالي حينئذ، ونسب إخفاقهم إلى التعريب، فردَّ عليه أحد الحاضرين بأنهم درسوا التعليم العام كله بالعربية، فكيف ينجحون في اختبار الفيزياء بالفرنسية؟ وشبَّه ما فعلت بهم الحكومة بمن يعلِّم المشي ثم تقطع رجلاه، فقد درسوا بالعربية أكثر من عشرة أعوام، ثم أجبروا على الدراسة بلغة، لا يعرفونها[3]. وفي عام ٢٠١٥ كان خريجو الإعدادية الذين لم يقبلوا في الثانوية ٥٠٠ ألف طالب؛ لأن درجاتهم لا تؤهلهم للقبول، ومن قُبِلوا في الثانوية لم يحصلوا على شهادتها، وإنما قذف بهم في الشوارع[4]. ويعاني الطلاب في السنين الأولى في بعض الأقسام العلمية بالجامعات الجزائرية معاناة شديدة؛ لأن التدريس فيها بالفرنسية، والتعليم العام بالعربية، وقد ينتهي الأمر بالرسوب، أو العزوف عن الدراسة، أو تغيير التخصص[5].

وتتكرر هذه المأساة في موريتانية؛ لتلك الأسباب أيضا، فإن تعليمها قائم على إيثار الفرنسية على العربية، غالبا، ويبدأ من الصف الثاني أو الثالث الابتدائي، وتجعل حصصها مساوية حصص العربية في السنة الثالثة والرابعة، وتزيد عليها حتى تبلغ الثلثين في السنتين الأخيرتين. أما الإعدادية والثانوية، فإما أن تكون الفرنسية فيهما هي لغة التدريس، والعربية مادة من المواد، تُخَصُّ بساعات قليلة، وإما أن تكون لكل منهما شعبة مستقلة، لكيلا «تحيف» العربية على الفرنسية، وإما أن تجعل الفرنسية للمقررات العلمية، والعربية للمقررات الأدبية، وهو ما انتهت إليه سياسة التعليم منذ ما يزيد على عقدين. وقد ترتب

---

(١) التعريب والتعليم في الجزائر، ١١٩ وما بعدها.

(٢) لغة الخطاب التعليمي الجامعي بين إيديولوجيا العامية وإيديولوجيا العولمية، ٩١.

(٣) حمروش فرمل تعريب الإدارة وخوف الشاذلي بالألمان.

(٤) لقاء مع وزير التربية الجزائري الأسبق علي بن محمد.

(٥) اتجاهات الشباب الجامعي نحو لغة التدريس في الجامعة، ٣٨١.

على هذا -بحسب تقرير لوزير التعليم عام ١٩٨٦ م- أن ١٥ ٪ فقط من التلامذة الذين يدخلون الابتدائية يصلون إلى التعليم الإعدادي، وأقل من ١٠ ٪ يصلون إلى التعليم الثانوي، و١٠ ٪ إلى التعليم الجامعي. ولا يتجاوز الذين يتعلمون في المدارس النظامية ٣٥,٦ ٪ من الطلاب. ويتسم التعليم -فوق ذلك- بالضعف الشديد، أو «المقلق»، كما قال بعضهم، ففي السنين العشر الأخيرة -بحسب الإحصاء الرسمي الذي تغلُب عليه المبالغة وعدم الدقة- لم يقلَّ متوسط الانقطاع عن الدراسة عن ٥٥ ٪ ولم يتجاوز النجاح في الشهادة الإعدادية ٥٧ ٪ أما الشهادة الثانوية، فلم يتجاوز النجاح في امتحانها ١٥ ٪، في الدورين الأول والثاني، أما الدور الأول، فكان النجاح فيه دائما بين ٣ و ٦ ٪، بحسب شهادات مصححي الامتحان من الأساتيذ، وفي الدور الثاني تُسَهَّل المواضيع، ويبالَغ في زيادة الدرجات عمْدا؛ ليزيد الناجحون[1]. ومع أن نظام التعليم قد أُدْخِلت عليه «إصلاحات» عدة، منذ ما قبل الاستقلال إلى عام ١٩٩٩، لم يَنظر واحد منها في آثار التعليم بالفرنسية، ولا خطر ببال أحد من وزراء التعليم وخبرائه أن سبب ما به من تدنٍ وانقطاع هو الفرنسية التي يُجبَر التلامذة على التعلم بها إجبارا، ومن علِم ذلك، لم يسْع في تغييره.

وفي دراسة لعيسى الحاج ونجاة المطوع (عام ١٩٨٨) أن ٦٤ ٪ من أساتيذ كلية العلوم بجامعة الكويت يرون أن تحصيل الطلاب في اللغة الإنجليزية متدنٍ، وقال ٦٦ ٪ منهم إن ضعف طلاب كلية العلوم في الإنجليزية هو سبب ضعف استيعابهم للمفاهيم العلمية. وقال ٧٦ ٪ إن ضعف الطلاب في الإنجليزية يقلل من نشاطهم للتعلم، وقال ٤٨ ٪ إن الطلاب يعانون صعوبة فهم الكتاب المقرر بالإنجليزية، وقال ٥٤ ٪ إن الطلاب يجدون صعوبة في فهم المحاضرات التي تقدم لهم بالإنجليزية. هذا إلى ضعفهم الشديد في الكتابة والإملاء بالإنجليزية، وصعوبة التكلم بها، ومتابعة ما يقال في المحاضرة وتلخيصه، وافتقارهم إلى حصيلة من الاصطلاحات العلمية. أما الطلاب المشتركون في الدراسة، فقال ٨٤ ٪ منهم إن الطلاب المستجدين يجدون صعوبة في استيعاب المفاهيم العلمية التي تدرَّس بالإنجليزية، ويرى ٨٠ ٪ أن الطلاب الذين يتعلمون بالإنجليزية

---

(١) إصلاح النظام التربوي (في موريتانية).

يبذلون جهدا أكبر مما تتطلبه الدراسة، لو كانت بالعربية، وقال ٥٠ ٪ إن الطلاب يعانون عدم فهْم الكتاب المقرر بالإنجليزية، وقال ٤٢ ٪ إنهم يجدون صعوبة في استيعاب شرح الأستاذ بالإنجليزية، ويؤيد ٥٤ ٪ منهم تدريس العلوم بالعربية؛ لأن ذلك سيعينهم على فهم أفضل[١]. وفي دراسة أخرى في جامعة الكويت أيضا أن ٨٣ ٪ من أساتيذ كلية العلوم هذه، و٨٤ ٪ من الطلاب يجدون صعوبات شديدة في الدراسة بالإنجليزية، ويجد الطلاب صعوبة شديدة في استيعابها[٢]. وانتهت دراسة للدكتور عيد الشمري بجامعة الملك سعود إلى أن التعليم بالإنجليزية كان سبب تسرُّب كثير من طلاب الجامعة، وكان التسرب عام ١٤١١ هـ من الكليات التي تدرِّس بالإنجليزية (الطب، وطب الأسنان، والصيدلة، والعلوم الطبية التطبيقية، وعلوم الحاسب والمعلومات، والعمارة، والهندسة)، بين ٢٥ و ٤٥ ٪، وكان عام ١٤١٢ هـ بين ٢٠ و٤٣ ٪[٣]. ومن أسباب هذا أن الطالب المستجد يفاجأ بأن عليه أن يتعلم بلغة لا يجيدها، وكانت دراسته الابتدائية والمتوسطة والثانوية كلها بالعربية؛ فيخامره اليأس والقنوط والشعور بالضياع، ثم يتبع ذلك الرسوب، والانقطاع، والتحوُّل في السنين الأولى -غالبا- إلى أقسام العلوم الإنسانية فرارا من الإنجليزية، وربما انتهى الطالب بإخفاق كامل. فإن أتيح له البقاء حتى يتخرج، كان فهمه ظاهريا، لا يمس روح القضايا العلمية في تخصصه، وتظل معرفته بالإنجليزية مزجاة، ولا يستطيع استعمالها في الكتابة والحديث، بعد تخرجه، وتتراجع معرفته بالعربية؛ فيزدريها ويمقتها[٤]. وأنشئت بمصر منذ أعوام كلية، تدعى كلية الزراعة الدولية، تدرِّس بالإنجليزية، ولا تقبل إلا خريجي المدارس الإنجليزية، غير أنها أخفقت إخفاقا ذريعاً؛ فلم يزد الناجحون من طلاب الصف الأول فيها في نهاية العام على ٨ ٪. وما ذلك بأسوأ مما يكون في الكليات الجامعية الأخرى التي تدرِّس بالإنجليزية[٥]. وفي عام ٢٠٠١ كلفت قطر مؤسسة راند دراسة حال التعليم

---

(١) اتجاهات الشباب نحو استعمال اللغتين، وإشكالية اللغة العربية، ٥٠ وما بعدها.

(٢) اللغة العربية وهوية الأمة.

(٣) الواقع اللغوي في العالم العربي في ضوء هيمنة اللهجات المحلية واللغة الإنجليزية، ١٣١ وما بعدها.

(٤) مظاهر التعريب في جامعة الكويت، ٢١.

(٥) ويل لأمة مغصوبة اللسان.

فيها، فكان مما أوصت به أن يكون التعليم بالإنجليزية، فتوسعت جامعة قطر في التدريس بها، عملا بوصيتها، وبعد أعوام، تبين للجامعة تدني التحصيل العلمي، وتناقص الطلاب الناجحين في التخصصات التي تدرس بالإنجليزية، وتناقص المتقدمين فيها؛ فعادت إلى تدريس التخصصات كلها بالعربية، ما عدا تخصصات بعينها، كالطب، والعلوم، والهندسة، وإدارة الأعمال[1].

(٢)

ومن الحقائق التي غفل عنها مناصرو التعليم باللغات الأجنبية في الوطن العربي أن خريجي الثانويات العربية لا يجيدون لغة أجنبية[2]، وحصيلتهم منها لا تمكّنهم من أن يدرسوا بها علماً كالطب، ولا غيره من العلوم، ويُجْمِع الباحثون على أنهم لا يعرفون اللغات الأجنبية، وإن فُتنوا بها، وأفرطوا في التشدق بما شدوا منها على قلته، إيهاما لمن لا يعرفها أنهم يعرفونها، ويعرفون منها ما لا يعرفون من العربية، كما قالت باحثة إماراتية: إن بالإمارات العربية ولعا بالإنجليزية مفرطا، وصدودا عن العربية شديدا، يحملان على القلق. وقالت إنها كثيرا ما تسأل طلابها عن اللغة التي يتكلمون بها في منازلهم، فيقولون لها: الإنجليزية[3]، غير أن ذلك لا يعني أنهم يجيدونها، بل هم ضعاف فيها ضعفَهم في العربية، وكذلك الذين يتحدثون بها مع أطفالهم، ضعاف فيها جدا[4]. وقال أحد المعنيين بالتعريب: اطلعت على نتائج دراسات أجريت في جامعات عربية، تدرِّس بالإنجليزية، تشير إلى أن خريجي الثانويات الذين يتقدمون إليها لا يستطيعون -في الأغلب- متابعة دراستهم في علم من العلوم بالإنجليزية؛ وتحصيلهم في اختبارات الكفاية اللغوية لا يؤهلهم لدخول الجامعات الناطقة بالإنجليزية في السنة الجامعية الأولى[5]. وعُرِضت إجابات طلاب جامعة مصرية على أستاذ إنجليزي، فكتب عنها: لم أتبين الرؤوس من الأذناب، فيما

---

(١) شيء من المأزق الهوياتي، ٥٧.

(٢) انقراض اللغة العربية خلال القرن الحالي.

(٣) اللغة العربية بين يأس في خليج العرب وأمل في أرخبيل الملايو، ٤ وما بعدها.

(٤) السابق، ٥.

(٥) تعريب العلوم - القضية، ١٩٧.

كتب هؤلاء الطلاب[1]، مع أن هذه الجامعة كانت تعد في الصف الأول من الجامعات العربية[2]. وقال الدكتور محمد هيثم الخياط: لو أن أوراق الامتحان التي اطلعت عليها في بعض جامعاتنا التي تدرِّس بلغة أجنبية، وينجح كاتبوها، كتبت في بلد اللغة الأجنبية، لكان إعطاؤها الصفر صدقة من الصدقات[3]. وقال الدكتور محمود حافظ: إن نظرة، يلقيها المرء على أوراق إجابة الكليات العلمية بجامعة القاهرة تبين انحدار المعرفة باللغة الإنجليزية والتحصيل العلمي في هذه الأيام انحدارا، لم يسبق له مثيل، ومع ذلك ما نزال نرى عزوفا من بعض الأساتيذ عن التدريس بالعربية[4]. وفي دراسة بكلية الطب بجامعة الزقازيق أن تقويم أوراق الإجابة التي كتبت بالإنجليزية بيَّن أن ١٠ ٪ من الطلاب أجابوا إجابة جيدة، وسرد ٦٥ ٪ منهم المعلومات المطلوبة، ولكنهم لم يحسنوا التعبير، ولم يفهم ٢٥ ٪ منهم المعلومات[5]. وفي استطلاع لآراء أساتيذ جامعة عربية مشهورة عن تقويم قدرات طلابهم في مهارات الإنجليزية، قال ١٠ ٪ منهم فقط إن مقدرة طلابهم على الحديث جيدة أو جيدة جداً، وقال ١٤ ٪ إن مقدرتهم الكتابية كذلك، أما قدرتهم على استيعاب المقررات بالإنجليزية، فقال ٥٣ ٪ منهم إنها جيدة[6]. والجامعة التي أجريت فيها هذه الدراسة جامعة جيدة، في الجملة، وقد خُطط لها حين أُسست لتكون كمعهد مساشوستش التقني (MIT) في الشرق الأوسط[7]. وقال أحد أساتيذ الطب بمصر (المرحوم الدكتور محمد أحمد سليمان): من امتحاناتي طلبةَ الطب وجدتهم لا يعرفون نطق الاصطلاحات، مع أنهم يدرسون بالإنجليزية[8]. وأثبت تقريرٌ محكَّم، أصدرته المجالس القومية المتخصصة في صيف ٢٠٠٤ أن أكثر الطلاب الذين يدرسون بالإنجليزية بعيدون -في الغالب- من التمكن منها، فيضطر المحاضرون إلى

---

(١) تعريب التعليم الجامعي: ضرورات ملزمة، ٢٨.

(٢) السابق، ٢٨.

(٣) في سبيل العربية، ٣٧.

(٤) اللغة العربية والصحوة العلمية الحديثة، ٧٥.

(٥) تجربتي في تعليم الطب، ٨٦، ودفاع عن تعليم الطب باللغة العربية.

(٦) تعريب العلوم - القضية، ١٩٧ وما بعدها.

(٧) السابق، ١٩٨.

(٨) محمد أحمد سليمان «تعريب التعليم العالي ضرورة علمية» (نقلا عن: اللغة والتنمية المستدامة، ٧٧).

تقديم كثير من المحاضرات في تفسير ألفاظٍ وتراكيب إنجليزية عادية، والشرح والتعليق بالعامية، ويجعلون في كلامهم كثيرا من الألفاظ المفككة، والجمل البتراء بالإنجليزية، ويتجنون على الألفاظ والعبارات الدقيقة، ويسجل الطالب في أثناء ذلك ما يتمكن من تسجيله من كلمات، قد يجدها مفتقرة إلى الروابط اللغوية الضرورية، فيحفظها على ذلك الوجه، ثم يسكبها على أوراق الإجابة، على وجه قد يصعِّب فهمها على غير من كتبها، أو ألقى المحاضرة[١].

وانتهى الباحثون إلى أن الأكثرية المطلقة من الطلاب في التعليم المتوسط والثانوي والجامعي بلبنان، تعاني أمرين: عدم فهم اللغة الأجنبية، وعدم استيعاب العلوم التي تدرَّس بها؛ فتصبح اللغة الأجنبية شبه خرساء، يستعملها الطالب لحفظ المعلومات، ويفضل العودة إلى لغته الأم حين يُطلَب منه التعبير عن معلوماته. وقال بعض الأساتيذ الجامعيين اللبنانيين إن الصف ينقلب مجموعة من الخرسان حين يسأل الأستاذ الطلاب باللغة الأجنبية، أو يسألهم الاشتراك في محاورة علمية باللغة الأجنبية[٢]. وقال الدكتور حسن حمزة إن معرفة تلامذة الابتدائية في لبنان باللغة الأجنبية لا تؤهلهم لدراسة العلوم بها، بحال، إلا تلامذة مدارس خاصة قليلة، أما سائر المدارس، ولا سيما المدارس الحكومية، فتدريس العلوم بها يعتمد على لغة مهجَّنة من اللغة الأجنبية والعامية اللبنانية، ولولا هذا التهجين ما فهموا شيئا مما يدرسون. ويصدُق هذا على المتوسطة والثانوية، في كثير من المدارس الحكومية والخاصة، فإنَّ فَرْض اللغة الأجنبية فيها كان -وما زال- محنة حقيقية. ولكن القائمين على هذا الأمر لا ينظرون إليه من جهة جدواه، ولو قد فعلوا، لكانوا قد تخلوا عن تدريس العلوم باللغة الأجنبية مذ زمن بعيد، وإنما ينظرون إليه من جهة ارتباط السياسة اللغوية بأمور سياسية واقتصادية واجتماعية، ليست هي التي يَعتدُّ بها التربويون. وقد قدَّم مركز لبنان التربوي للبحوث والإنماء إلى المكتب الدولي للتربية تقريرا، يقوِّم فيه تلامذة السنة الرابعة المتوسطة لعام ١٩٩٥ / ١٩٩٦، وقد دَرَسُوا اللغة الأجنبية عشر سنين، جاء فيه أن تحصيلهم في الفرنسية ٥ر١١ ٪

---

(١) إنقاذ اللغة إنقاذ الهوية، ١١٩ وما بعدها.

(٢) التعليم العالي في لبنان بين التعريب والتغريب، ١٤٢ وما بعدها.

مما هو مطلوب منهم، في التعليم الحكومي، و ٥ر٥٦ ٪ في التعليم الخاص غير المجاني، وفي الإنجليزية ٥٤ر١٦ ٪ في المدارس الحكومية، و١١ر٦٠ ٪ في المعاهد الخاصة، أما العربية، فـ ٣ر٨٦ ٪ في المدارس الحكومية، و٦٤ر٩١ ٪ في المعاهد الخاصة. أما الجامعة اللبنانية -وفيها نصف طلاب لبنان-، فتشكو من أن كثيرا من طلابها أميون أو أشباه أميين في اللغة الأجنبية. وبسبب ذلك تُعطَى الجامعة منذ سنين أموالا كثيرة، ومساعدات خارجية شتى، تعطيها فرنسة ودول أخرى، لتقوية اللغة الأجنبية في تخصصاتها كلها، ولكن الثمرة هزيلة[1]. وقال إن كثيرا من طلاب الآداب والعلوم الإنسانية في الجامعة اللبنانية لا يتقنون اللغة الأجنبية التي يدرسون بها، ولا يفيدون منها في قراءة مرجع أجنبي في تخصصهم، ولذلك نُظِّمت حملة كبيرة لتقويتهم فيها في هذه التخصصات، فلم تكن لها فائدة[2]. وقال إن خُمُس الطلاب (٢٠ ٪) الذين دخلوا امتحانات القسم الأول من شهادة الثانوية العامة عام ١٩٧٧ نالوا صفرا من ستين في الأدب الأجنبي[3]. ويتسرب كثير من التلامذة في لبنان من الدراسة لعدم تمكنهم من النجاح، لضعفهم في اللغة الأجنبية، ويقدر هؤلاء بـ ٤٠ ٪ من الذين يدخلون المدرسة في سن الثالثة، فلا يصل منهم إلى نهاية الطور الثانوي إلا ٦٠ ٪. وما إلغاء العلامة اللاغية في امتحان نهاية السنة الثانية الثانوية إلا تدبير تنظيمي لتلافي ضعف التلامذة في اللغة الأجنبية، ومنعها أن تكون حائلا صعبا دون النجاح[4]. وكل عشرة تلامذة يدخلون الصف الأول الابتدائي في مدارس لبنان الرسمية يصل ثلاثة منهم فقط إلى نهاية الثانوية، وتعليمهم العلوم والرياضيات باللغات الأجنبية أحد أسباب ذلك الرئيسة[5]. ولبنان من أعرق البلدان العربية في اصطناع اللغات الأجنبية في التعليم، لارتباطه بالسياسة الأجنبية منذ عهد الامتيازات الأجنبية في آخر العصر العثماني، وما ترتب عليها من إعطاء كلٍّ دولة أجنبية كبيرة حق رعاية طائفة دينية، فاعتنت فرنسة بالموارنة والكاثوليك،

---

(١) موقع العربية في السياسات اللغوية في لبنان، ١١٥ وما بعدها.

(٢) السابق، ١٠٨.

(٣) السابق، ١١٥ (الهامش).

(٤) دراسات في اللغة العربية الفصحى وطرائق تعليمها، ١٤١.

(٥) السابق، ١٤٢.

وبعد أن تغيرت النخب اللبنانية في العقدين السادس والسابع صار ميل معظمها إلى أمريكة بدلا من بريطانية وفرنسة وإيطالية وألمانية، وكان التعليم يتأثر بهذه العلاقة. ونشأت الجامعة الأمريكية على يد المنصرين البروتستانت، ثم صارت معقلا للثقافة الأنجلية الأمريكية المنفتحة على المسلمين منذ منتصف القرن الماضي. وظلت الجامعة اليسوعية مرتبطة بالثقافة الفرنسية، متصلة بالطائفة النصرانية في لبنان، مع زيادة مطردة في إقبال المسلمين على الدراسة فيها. وكانت كل واحدة من هذه تدرس بلغة الدولة التي ترعاها[1]. ومع ذلك ظلت المعرفة باللغات الأجنبية ضعيفة، على الوجه الذي أبان عنه الدكتور حمزة حسن. وهو أمر يُبعِّد أن تَصلُح لغة أجنبية لأن تحل محل العربية في الوطن العربي، مهما تعمل الدول الأجنبية ومن يوالونها، وهو ما يؤكده حال الفرنسية في المغرب العربي أيضا، وما جرَّ الإصرار على اصطناعها لغةً للتعليم والإدارة والحياة العامة من مآس، سنرى طرفا منها قريبا.

وفي دراسة لأستاذين أردنيين بجامعة اليرموك بالأردن أن ٣٧٪ من أساتيذ الجامعة يرون أن طلاب المقررات الأولية يستطيعون متابعة المحاضرات بالإنجليزية دائما، ويرى ٥٣ ٪ أنهم يستطيعون أحيانا، و٦ ٪ أنهم يستطيعون نادرا. أما طلبة المقررات المتقدمة، فيرى ٤٦ ٪ منهم أن الطلبة يستطيعون متابعة المحاضرة دائما، و٤٢ ٪ أنهم يستطيعون أحيانا، و٦ ٪ أنهم نادرا ما يستطيعون[2]، وأن كثيرا من الطلاب ضعاف في الحديث والقراءة والكتابة بالإنجليزية، واستيعاب ما يكتب بها من مقررات، وتحصيل ما يؤهلهم للدراسة بها، وإن تباينت النسب في تقويم الطلبة أنفسَهم، وتقويم أساتيذهم إياهم، وأن كثيرا من أساتيذ جامعة اليرموك يرون أن الطلبة ليسوا بالكفاية التي تمكنهم من استيعاب المحاضرات. وخلصَ الباحثان إلى أن نتائج دراستهما لا تبين عن قدرات الطلبة اللغوية الحقيقية، وأن التقويم الإجمالي لقدرات الطلاب أنفسَهم مبالغ فيه، أما الحقيقة، فأن أفضل الطلاب لا يستطيع استيعاب المحاضرات بالإنجليزية، وأن دراستهم الكتبَ الإنجليزية شبيهة بنقل الاصطلاحات إلى

(١) التقرير العربي الرابع للتنمية، ٣٨٦ وما بعدها.

(٢) لغة التعليم العالي في الجامعات العربية: دور الإنجليزية في سياق التعريب، ٧٩.

هوامش الكتاب، والبحث عن معانيها في المعجمات، وأن طلاب الجامعات يعانون، ولكن لا تبالَى معاناتهم. وقالا: إن في جامعاتنا تجارب محزنة، ومن غير المقبول أن يكون الحال كذلك في مؤسسة علمية، ينبغي أن يكون القائمون عليها مخطِّطين بارعين. إن كثيرا من المفاهيم القريبة، بل الساذجة التي لا يعجز عن إدراكها طفل، تبدو صعبة، ولا يمكن فهمها عند كثير من أبنائنا؛ لأنها مكتوبة بالإنجليزية، أو تدرَّس بها، وهي محنة يقاسيها طلاب العرب كافة، لا الطلاب الأردنيون وحدهم[1]. غير أن إدارة الجامعة -مع هذه النتائج السيئة- تصرُّ على التمادي في التعليم بالإنجليزية، وتعطِّل من أجله قوانين الجامعة، وتأخذ على أساتيذها السبل إلى التعليم بالعربية، فإن المادة الثامنة من قانون الجامعة تنص على أن لغة التعليم فيها هي العربية، وتجيز الفقرة الثانية منها استعمال لغة أخرى في الحالات التي يرى مجلس الجامعة ذلك ملائما، لكن إدارة الجامعة عطَّلت القاعدة، وجعلت الاستثناء هو القاعدة، فحرَّمت التعليم بالعربية، ولا سيما في كليات العلوم الطبيعية، والهندسة، والعلوم الإدارية، والاقتصاد. فلما اشتدَّ الجدل في لغة التعليم بالجامعة، ونوقش أمرها في مجلس النواب عام ١٩٨٥، أُدْخِل على الفقرة الثانية تغيير يسير، يجيز التعليم بلغة أجنبية، عند الحاجة الماسة، مع حض الجامعة على التعريب. بيد أن إدارة الجامعة تمادت فيما كانت فيه، ولم ترفع رأسا بالتغيير[2]، وأصدرت أمرا، يوجب على الأقسام الحصول على إذن من رئيسها بالتقدم إلى مركز بيع الكتب بالجامعة أن يوفر الكتب العربية، دون الكتب الإنجليزية، ورسمت بإجراءات حازمة في حق أساتيذَ في الكليات الإنسانية، كالآداب، والعلوم الإدارية، والاقتصاد، سألوا المركز كتبا عربية من غير إذن رسمي من الإدارة[3]. وهي لا تدرِّس بالإنجليزية العلوم الدقيقة وحدها، وإنما تدرس بها بعض العلوم الإنسانية أيضا. وكل ما يمكن التماسه من مسوغات لهذا العمل أن ٢٠ ٪ من أساتيذها لا يتكلمون بالعربية، وأكثر الأردنيين منهم درسوا في بلدان ناطقة بالإنجليزية، فهم يدرِّسون

(١) لغة التعليم العالي في الجامعات العربية، ٨١ وما بعدها و ٨٨ وما بعدها.
(٢) السابق، ٦٧ وما بعدها.
(٣) السابق، ٧٥.

المراجع التي درسوا؛ لأن ذلك أيسر عليهم، ويضنون بأنفسهم على التعني في التعريب[1].

وقال بعض أساتيذ جامعة اليرموك: إن الطالب الجامعي بالأردن ضعيف في الإنجليزية، ومن العسير عليه أن يدرس بها، مع أنه يتعلمها ثماني سنين دَأَبًا قبل الجامعة. وتشير دراسات، أجريت في بعض الجامعات العربية إلى أن خريجي أقسام الإنجليزية لا يستطيعون -في الأغلب- أن يتابعوا دراستهم بالإنجليزية، وتحصيلهم في اختبارات الكفاية اللغوية لا يؤهلهم لدخول السنة الأولى بجامعات الدول الناطقة بالإنجليزية[2]. أما خريجو الطب، فاشترك ١٠٥٢ طالبا منهم في امتحان دخول الجامعات الأمريكية عام ١٩٩٧، وقد درس معظمهم بالإنجليزية، فما نجح منهم سوى ١٥ ٪[3]. وقال المرحوم الدكتور أحمد سعيدان، أستاذ الرياضيات بالجامعة الأردنية، وعضو مجمع اللغة العربية بالأدرن سابقا، إنه درَّس طالبا في الجامعة مرة، فلم يره تكلَّم طوال أعوام الدراسة -وقد درَّسه فيها كلِّها- سوى مرة واحدة، ثم تخرج بتقدير جيد جدا، فقُبِل في الماجستير، فكلَّفه -مع رفاقه- مرة أن يُعِدُّوا تقارير مكتوبة، يشرحون مادتها في الصف، كي يناقَشوا فيها، على أن يكون شرحهم بالعربية، مخافةَ أن يقتصروا على النقل، وليكون عملهم أكثر من تلخيص. وقبل المحاضرة توسل إليه الطالب أن يأذن له بتقديم تقريره بالإنجليزية؛ لأنه لا يستطيع ترجمته إلى العربية، ففعل، غير أنه ما استيقن أنه يتكلم بالإنجليزية إلا بعد ربع ساعة من شروعه في القراءة، فقد كان التقرير فِقَرًا منقولة، لكن ألفاظ الطالب كانت عجيبة، ولا تمتُّ بصلة إلى لغات البشر، حتى الألفاظ التي سمعها من المحاضرين ما يزيد على مائة مرة، فقد كان ينطقها نطقا مضحكا؛ إذ كان يصغي إلى المحاضرين، وفكره مشغول، ويعوِّل على حفْظ صور الكلم كما يراها في الكتاب. والنتيجة واضحة: أننا لم نخرِّج منه طالبا، يمكن أن يكون مواطنا صالحا، يفيد مجتمعه بعلمه وتخصصه،

---

(١) لغة التعليم العالي في الجامعات العربية، ٦٨.

(٢) السابق، ٦٧ وما بعدها.

(٣) التعريب ومشكلة استخدام الإنجليزية بجامعة الكويت، ٧٧ (نقلا عن: نحو مصالحات لغوية ومصارحات، ١٦٦).

لا بالعربية، ولا بالإنجليزية، ولا بخليط من اللغتين، ولا خريجا، يُحْسن إلى سمعة جامعته. «وما أكثرَ الأدلة على أن قلةً من خريجينا أحسن حالا من هذا الطالب»[١].

ووقفت على جانب من ضعف طلاب الأقسام العلمية في اللغة الأجنبية التي يدرسون بها من حديثي مع طلاب كليات الهندسة والحاسب والعلوم الطبية، بجامعة طيبة، بالمدينة المنورة، فقد قال لي مَن سألت منهم إنهم لا يفهمون من الكتب الأجنبية المقررة إلا قليلا: قال بعضهم إنه يفهم ٣٠ ٪، وقال بعض ٤٠ ٪، وقال أمثلهم ٧٠ ٪، وهي نسب تقديرية، ليس فيهم من ادعى أنها دقيقة، ولا قريبة من الدقة، ولا تعني أكثر من أنهم يفهمون تلك النسب من مفردات الكتاب، وفهمها لا يعني فهم مقدارها من النص، فإنَّ عدم فهم معنى الكلمة والكلمتين ونحوهما قد يترتب عليه عدم فهم النص كله. وسألت طلاب الهندسة منهم -وأنا في غنى بهذا عن سؤالهم- هل سيتابعون القراءة في المراجع الأجنبية بعد أن يتخرجوا، من أجل أن يزيدوا معرفتهم بتخصصهم، ويكونوا على صلة بما يجدُّ فيه، فأحسب أنهم أجمعوا على النفي، وأجابوا بالإيجاب، لما سألتهم: هل سينتهون مهندسين، يعملون بما أمسكت ذواكرهم من معلومات، نالوها بالملخصات، والمحاضرات التي لا يفهمون كل ما يقال فيها، ولا يزيدون على ذلك؟. ثم وجدت في كلام الدكتور عبدالرحمن السلطان، الأستاذ بكلية الاقتصاد والعلوم الإدارية بجامعة الإمام محمد بن سعود بالرياض ما يواطئ ذلك، فقد قال إن التدريس في الكليات العلمية كالهندسة، والحاسب، لم يُكْسِب الطلاب حصيلة كبيرة من الإنجليزية، ولا أدلَّ على ذلك من أن أكثر الخريجين إذا ابتُعثوا جعلتهم معاهد تعليم اللغة في أدنى صفوفها، وهو دليل على قلة معرفتهم بالإنجليزية، مع أن الجامعات كانت تدرِّسهم بها، وكذلك تفعل بكثير من المعيدين المتخرجين في أقسام الإنجليزية، بعد أن تختبرهم[٢]. وقال أساتيذ الهندسة بجامعة الملك عبد العزيز: إن طالب كلية الهندسة -مع أنه يدرس الإنجليزية قبل تخصصه سنين عدداً- ما زال يقضي الساعات الطوالَ

---

(١) حول تعريب التعليم وتعريب العلم والتكنولوجيا، ١١٨ وما بعدها.

(٢) تحويل لغة التدريس في جامعاتنا إلى الإنجليزية كارثة ثقافية.

كل يوم في قراءة بضع صفحات بالإنجليزية، وقد رأينا في أثناء تدريسنا هذه المادةَ إحجام كثير من الطلاب عن قراءة المراجع المقررة عليهم بالإنجليزية، لأسباب، ربما كان أهمها عدم المعرفة بالإنجليزية[1]. واعترف وكيل جامعة حائل أن خريجي الثانوية ضعاف في الإنجليزية، وأن ذلك سيضعف التعليم في الجامعة، وأن ضعفهم فيها كان سببَ انقطاع بعضهم عنها[2]. وانتقد أحد الأكاديميين على جامعة حائل سياستها في التعليم بالإنجليزية، فقال إنها بسببها تخسر العقول، وتنفِّر الطلاب، وتقضي على آمالهم، وتجعل اللغة، التي ما كان ينبغي أن تكون أكثرَ من وسيلة، سدًّا أمام جيل، يتوق إلى مواصلة دراسته، وإن ما تسميه الجامعة السنة التحضيرية لا يعالج القضية، فليست بأكثر من «سنة فرز، وجلْد، وطرْد، وليست سنة احتواء واحتفاء، وتمهيد»، وهي ترتكز على الإنجليزية، ولا مكان للإنجليزية في حياة الناس اليومية. وإخضاع الراغبين في الدراسة في الجامعات لاجتياز سنة تحضيرية، تعتمد كثيرا على المعرفة بالإنجليزية، قد يكون سبب خسارة وطنية. وإجادة الإنجليزية ليست شرطَ التميُّز، ولا القدرة على نيل أعلى الدرجات[3]. وانتهت دراسة، حلَّلت مضمون مادة القراءة الطبية بالإنجليزية، لطلاب الفصل الأول من السنة الأولى، في كلية الطب، بفرع جامعة الملك سعود بالقصيم سابقا، إلى أن الطلاب غير قادرين على البحث عن المعلومات والمعارف بالإنجليزية[4].

ولما قُوِّم التعريب في المغرب عام ١٩٩٧ تبين أن الطلاب لم يجيدوا العربية ولا الفرنسية، وأنهم ضعاف في المواد التي تدرَّس بالعربية والمواد التي تدرس بالفرنسية، وأنهم لا يعرفون الفرنسية، حتى إن أحد المسؤولين الفرنسيين عن التعليم -لَمَّا علم بعدد ساعات الفرنسية التي تدرس في الثانوية- لم يكد يصدق ما سمع عن ضعف تحصيلهم اللغوي[5]. وفي تقرير المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي بالمغرب أن استيعاب التلامذة للعربية والفرنسية ظل

(١) التقرير السنوي عن برنامج تعريب التعليم الهندسي، ٥٥ و ٥٨.
(٢) أكد أن طلاب حائل يعانون ضعفا في هذه المادة.
(٣) التحضيرية والتدريس باللغة الإنجليزية في جامعاتنا السعودية: ضرورة أم ترف.
(٤) الصراع اللغوي، ٢٣.
(٥) صرخة مغربي، ٧٥.

بعيدا مما رسم به الميثاق الوطني للتربية والتكوين، كما تشهد بذلك الدراسات التقويمية الوطنية والدولية التي اهتمت بالتحصيل الدراسي، فقد أظهرت نتائج البرنامج الوطني لتقويم المكتسبات أن أغلبية التلامذة الذين شاركوا في هذه الدراسة لم يتمكنوا من الحصول على ٥٠ ٪، وكان الذين حصلوا على أقل من ٥٠ ٪ في العربية بين ٦٣ ٪ في السنة الثالثة الإعدادية، و٨٧ ٪ في السنة الرابعة الابتدائية، وتجاوز ٧٠ ٪ في الفرنسية في السنتين الرابعة والسادسة الابتدائيتين، والثانية والثالثة الإعداديتين[١]. وفي التقرير التحليلي: المسمى «تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين ٢٠٠٠ - ٢٠١٣ : المكتسبات والمعيقات والتحديات» أن تحصيل طلبة التخصصات العلمية في الفرنسية غالبًا ما لا يرضي الأساتيذ؛ وأن ضعفهم فيها كثيرا ما يكون سبب كثرة الانقطاع عن الدراسة في السنة الجامعية الأولى[٢]. ويعجز كثير من الطلاب في المغرب عن القراءة والكتابة بالفرنسية، ويحصل كثير منهم على صفر من عشرين في امتحان السنة السادسة الابتدائية[٣]، مع أن ما يدرسون من الفرنسية لا يدرسه الفرنسيون في فرنسة، فهم يدرُسون الفرنسيةَ من الروضة إلى آخر عام في الجامعة، ويدرُسون بها[٤]، ويدرسون من العربية ٣٨٠٠ ساعة طوال التعليم الإلزامي، ومع ذلك لا يعرفون العربية، ولا يحسنون استعمالها[٥]، ولا يعرفون الفرنسية، ولا لغة من اللغات الأجنبية، مع أنهم -بحسب وثيقة التربية المغربية- يدرسون أربع لغات في الابتدائية، وخمسا في التعليم التأهيلي[٦]. وكذلك الأمر في تونس، ففي وثيقة سرية صادرة من السفارة الفرنسية بتونس أن الفرنسية تدرَّس بتونس منذ الصف الثالث الابتدائي بمعدل خمس ساعات في الأسبوع، وأن مجموع ما يدرس التلميذ التونسي منها في الابتدائية ١٧٠٠ ساعة، على حين أن الفرنسي لا

---

(١) إشكالية تدريس اللغات في المنظومة الوطنية للتربية والتكوين، ٥٣. وانظر أيضا: تدبير الوضع اللُّغوي بالمغرب، ٩٤.

(٢) تدبير الوضع اللغوي بالمغرب، ٩٤.

(٣) الإصلاحات التعليمية بالمغرب، ٢٢١.

(٤) مجلة عالم التربية في حوار مع الباحث الأكاديمي الدكتور عبد القادر الفاسي الفهري، ٢٠.

(٥) انظر: أزمة النظام التعليمي في المغرب، ٣٩، واللغات المغاربية في مواجهة التفوق الثقافي الأورومتوسطي، ٨٥. وفي بعض الإحصاءات المغربية تناقض، في عدد الساعات التي يدرسها الطلاب من العربية والفرنسية، وربما كان مرده إلى ما يعتري التعليم من التغير، وما يدخله من «إصلاحات»، يتغير فيها عدد الساعات المخصصة لتعليم اللغات.

(٦) مجلة عالم التربية في حوار مع الباحث الأكاديمي الدكتور عبد القادر الفاسي الفهري، ١٦.

يدرس منها في فرنسة إلا ٢٧٠ ساعة[١]. وبعد سقوط زين العابدين بن علي تبين التونسيون أن الأرقام الفلكية التي كان يقدم لهم عن التنمية والتربية والتعليم كانت في الغالب مزيفة، وهالهم ضعف الأجيال الشابة التي تخرجت في المدارس والجامعات، وهي لا تتقن لغة حية، فضلا عن جهلها بلغتها العربية[٢].

وفي عام ٢٠٠٩ نظَّم المجلس الأعلى للتعليم بالمغرب جلسات استماع عن مشكلات التعليم بالمغرب، ضمَّت في شقها المخصص للتعليم العالي طائفة من رؤساء الجامعات والعمداء، والأساتيذ الباحثين والطلبة، وكان من الأساتيذ الباحثين، ولا سيما أساتيذ كليات العلوم، شبهُ إجماع على أن في التعليم مشكلة كبيرة، هي لغة التعليم والتواصل بين الطلاب والأساتيذ، فالطلاب في كلية العلوم يطلبون الشرح بالعربية، فيضطر الأستاذ إلى شرح الأعمال التطبيقية والتوجيهية بالعامية؛ فيفقد هيبته. وقال بعضهم: «معظم الطلبة في السنة الأولى لا يفهمون ما أقول، بسبب عدم معرفتهم بالفرنسية»، «من الطلبة من يطالب بأن نشرح لهم الأسئلة يوم الامتحان بالعربية، حتى يستطيعوا الإجابة»، «التلاميذ ضيعوا الرياضيات بالدارجة (العامية)»، «لا يمكن تدريس الرياضيات لطلبة ليس لديهم منطق، ودرسوها بالدارجة»، في كلية العلوم التي أدرِّس فيها مشكلة: فالطالب في السنة الأولى والثانية لا يفهم ما يقول الأستاذ، وهو يتكلم بالفرنسية. واعترف بعض الطلبة بهذا القصور، وطالبوا الأساتيذ بالنظر إليه بعين الاعتبار، والقبول به، والاعتراف بأنه واقع، لا يَرْتفِع[٣]. وفي شهادة لعمداء الكليات عن التعليم الجامعي بالمغرب قال أحدهم: «التعليم الثانوي معرَّب، والتعليم الجامعي مفرنس، إنها مفارقة كبيرة»، وفي أثناء إلقاء الدرس يجد الطالب نفسه مضطرا لفك رموز الاصطلاحات بدل التفكير في مضمون المحاضرة[٤]. وفي كليات العلوم والطب والمدارس العليا بالمغرب حالات كثيرة من الرسوب وتدني

---

(١) الهويات والتعددية اللغوية، ٣٨٤ وما بعدها، والبورقيبية والهوية، ٣٨٢.

(٢) فرانكفونية بورقيبة هل بنت تونس أم دمرتها؟.

(٣) في تشخيص أزمة التعليم الجامعي بالمغرب، ٤٤٠.

(٤) التعدد اللغوي: انعكاساته على النسيج الاجتماعي، ٦٢ (هامش).

التحصيل العلمي للطلبة لضعفهم في الفرنسية، لغة التدريس[١].

ويدرس الطالب المصري في الثانوية ثلاث لغات، ومع ذلك ينهي الثانوية وهو لا يجيد لغة من اللغات[٢]، لا العربية، ولا غيرها. ويشكو أساتيذ الهندسة بمصر ما يشكوه أساتيذ العلوم في المغرب، فقد قال الدكتور عبد الوهاب عامر، أستاذ الهندسة بجامعة القاهرة، إن التدريس بالإنجليزية في كليات الهندسة جعل الأمور تختلط على الطالب، وحال بينه وبين متابعة دروسه، وقد صار من المعتاد أن يمر الممتحِنون على قاعات الامتحان ليترجموا للطلاب ما استعصى عليهم فهمه من الكلمات الأجنبية في أوراق الامتحان[٣]. وأُجريت في صفاقس بتونس دراسة، شملت عينة من القائمين بتدريس العلوم الطبيعية، والرياضيات، والمواد التقنية، وعينات من الدارسين في المدينة والريف، تبيَّن من نتائجها أن ٩٤ ٪ من الأساتيذ يفضلون التدريس بالعربية من فورهم، أو بعد تدريب لا يزيد على عامين، وأن الطلاب الذين يدرسون بالفرنسية لا يحفظون مما يتعلمون في نهاية كل عام إلا ٢٢ ٪، وأن ٨٤ ٪ منهم يرغبون في ترجمة ما يدرسون إلى العربية. ولما سئلوا شرْحَ بعض الاصطلاحات العلمية، أجابوا بالعربية، مع أن السؤال كان بالفرنسية[٤]. وقال الدكتور أحمد ذياب إن هذا الضعف كان سبب كتابه إلى وزير التعليم التونسي في سبتمبر من عام ١٩٨٩، يسأله السماح له بالتدريس بالعربية[٥]. ويتفق الباحثون على أن الجيل الجديد من الطلبة (في الجزائر) لا يتقنون العربية ولا يعرفون الفرنسية حق المعرفة، ووسيلة الاتصال والتبليغ التي يتحكمون فيها بطلاقة هي العامية، وهي عامية غير مهذبة، ولا قريبة من الفصحى، وإنما هي مزيج من الفرنسية والفصحى والعامية[٦]. وكذلك يقول الباحثون في التعليم المغربي، حتى كأنما قرأ بعضهم كلام بعض، أو حذا عليه حذوا[٧].

---

(١) اللغة العربية في الجامعة المغربية بين المتطلبات البيداغوجية والوظيفية، ١١٠.
(٢) لغة العرب وكيف ننهض بها، ٢٩.
(٣) التدريس باللغات الأجنبية في الجامعات المصرية، ٣.
(٤) الواقع اللغوي في العالم العربي في ضوء هيمنة اللهجات المحلية واللغة الإنجليزية، ١٣٢.
(٥) التعريب: هدف ووسيلة، ٩٢ وما بعدها.
(٦) التعددية اللغوية في الجزائر، ١.
(٧) التعليم العالي بالمغرب.

وقد جهدت الجامعات العربية في تقوية الطلاب في اللغات الأجنبية، علّهم يقدرون على الدراسة بها، ولم تفكر في تعريب التعليم وتوطين العلم، كأن التعليم باللغات الأجنبية هو المتاح الأوحد، أو الخيار الذي لا ترى أن تتيح لطلابها غيره، بيد أن كل ما فعلت أخفق إخفاقا ذريعا، فلم يعرف جل الطلاب من اللغات الأجنبية ما يؤهلهم للدراسة الجامعية والبحث العلمي بها، ومن أفادوا مما فعلت ليس من الممكن أن يكون تحصيلهم العلمي باللغات الأجنبية أفضل من تحصيلهم بالعربية، لو دُرِّسوا بها. لقد جعل بعض دول الخليج العربي للإنجليزية عاما دراسيا، يسمى السنة التحضيرية، يدرس فيه الطلاب أكثر المقررات بالإنجليزية، بيد أن ذلك لم يفد الطلاب، ولا هيأهم للتعلم بها، ولا حال بينهم وبين الانصراف عن الدراسة، أو التحول من الأقسام العلمية إلى الأقسام الإنسانية. وفي جامعة اليرموك برنامج يشبه السنة التحضيرية، يُلْزِم من يلتحقون بالجامعة دراسة مقررات تكميلية في الإنجليزية، لتحسين معرفتهم بها، وتهييئهم للدراسة بها، غير أن نتيجته لا تختلف عن نتيجة السنة التحضيرية، فإن أقلَّ أساتيذ الجامعة (٤ ٪) من يرى أنه جيد أو جيد جدا، أما الغالبية العظمى (٩٦ ٪)، فترى أنه متوسط، بل دون ذلك، ويعدُّه ٥٢ ٪ ضعيفا، أو ضعيفا جدا[٨]. ويدرس طلاب المغرب العربي الفرنسية أكثر من تسعة أعوام، تُدَرَّس فيها الفرنسيةُ كما تدرَّس اللغة الوطنية، وتُدَرَّس بها المقررات العلمية كلها (قبل أن تعرَّب)، من الصف الثاني أو الثالث الابتدائي، والأول، أحيانا، إذ يكون تلقي التلميذ اللغةَ أيسر وأبقى، وهو في عمره الذهبي، وفي سنِّه الحرجة[٩]، ويدرسها بعض الأطفال في الروضة، قبل أن يتعلموا شيئا من العربية، ويدرسونها في المدارس الخاصة أكثر مما يدرسها طلاب المدارس الحكومية، ولا يدرسون معها بالعربية إلا مقررين أو ثلاثة، في التاريخ والثقافة الإسلامية. بيد أن ذلك لم يُغْنِ شيئا، ولم يجعل التعليم بالفرنسية أمثل من التعليم بالعربية لو عُرِّب التعليم، ولا جعل التعليم في المغرب أفضل من التعليم في غيره من دول العالم الثالث، بل يذهب

(٨) لغة التعليم العالي في الجامعات العربية، ٨٢ وما بعدها.

(٩) أثر التعليم في المدارس والجامعات باللغة الأجنبية في اللغة العربية وهوية الطفل العربي، ٢٦٦ وما بعدها.

بالرياح ما يتعلمه جل الطلاب من اللغات الأجنبية في السنة التحضيرية وما قبلها وما بعدها، ويخرجون كما دخلوا، لم يُجِدُّوا باللغة الأجنبية معرفة تذكر، كما قال أحدهم: طلبَتُنا بعد دراسة أربع سنين في العلوم بالإنجليزية يخرجون وهم كالغراب الذي حاول تقليد مشية الحَجَل، فما اهتدى إليها، ونسي مشيته. ويعرف الأساتيذ من الأمثلة على ذلك كثيرا، وشيئا عجيبا[1].

وقد نبه ابن خلدون على نتائج ما قد رأينا من تجارب ودراسات، وذكر أسبابها، فقال إن طالب العلم من الفرس، والروم والبربر، إذا طلب العلم بين أهل اللسان العربي، «جاء مقصِّرا في معارفه عن الغاية والتحصيل، وما أوتي إلا من قِبَل اللسان»[2]. وكذلك الطالب العربي إذا طلب العلم بغير اللسان العربي، قصَّر في معارفه عن الغاية والتحصيل، وما أُوتي إلا من قِبَل اللسان. على أن الطلاب لو تعلموا من اللغات الأجنبية ما يؤهلهم لأن يتعلموا بها ما زاد ما يتعلمون على معلومات، يحفظونها، من غير أن يكون في وسعهم تجاوزها إلى الإبداع والتفكير الأصيل، كما قال لويس ماسنيون، في تقرير كتبه عام ١٩١٣: هؤلاء الطلاب (العرب) تخرجوا في المدارس الحكومية واطلعوا على معظم الأفكار العصرية، ولكنهم لم يتعلموا من مناهجنا إلا ظاهرها، وأسوأ من ذلك أنهم تلقوا هذا الإعداد الفكري بلغة أجنبية، هي الإنجليزية، دون أن يتاح لهم أن ينمُّوا معرفتهم بالتفكير بلغتهم؛ فهم عاجزون كلَّ العجز عن التفكير الأصيل، إذ القاعدة العامة أنه يكاد يكون من المستحيل اختراع شيء، أي شيء بلغةٍ مستعارة، وأداةٍ مصطنعة؛ ذلك أن اللغة المستعارة لا تتيح ألبتة للطاقات الكامنة في أعماق المرء أن تعمل عملها بالمرونة التي تتيح لها اللغة الأم[3]. وقال وزير التربية المغربي الأسبق، عز الدين العراقي: أرى الضرر كل الضرر في أن يستمر التعليم العالي بلغات أجنبية؛ لأن مهمة التعليم العالي ليست تلقينية، فحسب، بل إبداعية، والتعليم لا يقتصر على تبليغ المفاهيم، بل يتعداه إلى الإبداع، والبحث العلمي، والبحث العلمي لا يكون مفيدا إلا أن يُبنى على أساس من

(١) لغة التعليم العالي في الجامعات العربية، ٨٢.

(٢) مقدمة ابن خلدون، ٥٦٩، ومقدمة ابن خلدون، بتحقيق الشدادي، ٥/ ٣٢٥.

(٣) عصر التشهير بالعرب والمسلمين، ٥٥.

اللغة الوطنية[1]؛ ذلك أن للمعاني في كل لغة ظلالا، لا يعرفها إلا أهلها، وعدم المعرفة بها يحول بين غيرهم واستيعاب دقائق العلم، لو درسوه بها[2]، ومعرفة دقائق العلم شرط من شروط الإبداع فيه. وتَعَلُّمُ اللغات بمعزل عن ثقافتها وبيئتها المادية والمعنوية يحدُّ من فهمها، والفقه بها، واستيعابِ ما يُكتَب بها، فيظلُّ المتعلم متلقياً، أو مستنسخا، ليس في وسعه أن يفكر خارج المعهود، أو يرتاد ما لم يُسبَق إليه، وليس في وسعه أكثر من المتابعة والترداد. من أجل ذلك كان التعلم باللغات الأجنبية يُعْدي على التبعية الثقافية التي لا تقتصر على المادة العلمية، بل تمتدُّ إلى القيم والأفكار والعادات، وتهيئ للتأثر بفكر أهل اللغة وثقافتهم، لعدم تمييز كثير من الناس الثقافةَ التي هي شأن إنساني خاص، من العلم الذي هو حقائق كونية مستقلة، يستوي فيها الناس كلهم.

هذا إلى ما أثبتت الدراسات التي أجريت في الدول العربية والأجنبية من أن اصطناع اللغة الأجنبية في تعليم الناشئة، ولا سيما تعليم العلم والتقنية، يورثهم شعورا بالنقص، يستمر طوال حياتهم، إذ ينشأ لديهم شعور بأن العلم والتقنية مما يخص الغرب الأجنبي دون غيره، وأنهما غريبان عن مجتمعه وبيئته، وهذا يورثهم شعورا مستمرا بالإحباط، وإحساسا بقصور قومهم وتخلفهم، لا بد أن يقود إلى النفور منهم، والاستهانة بثقافتهم وتراثهم[3]. وهو أمر يعرفه من يعرف الطلاب الذين يُخِصُّون في اللغات الأجنبية، فإنهم يشعرون بالتميز، والانتماء إلى عالم غير عالم العرب، وينظرون إلى العرب نظرة دونية، كما قال لي بعض طلاب قسم الإنجليزية يوما إنهم يعدون أنفسهم خيرا من طلاب العربية، وإن لم يكونوا أذكى منهم ولا أعلم؛ وإنما لأنهم مُخِصُّون في الإنجليزية فحسب، كما يعرفه من خالط بعض العائدين من الدراسة في الغرب، ورأى ما يكتبون، وعرف كيف ينظرون إلى أنفسهم وإلى الغرب والعرب والعربية والتراث العربي الإسلامي، ومَن عرف بعض المتفرنسين من أهل المغرب العربي، وكيف يحقدون على التراث العربي، ويرون أن الله ما خلق غير فرنسة والفرنسية

(١) قضايا استعمال اللغة العربية، ٢٧١.

(٢) التعريب ونظرية التخطيط اللغوي، ٧٩.

(٣) الصعوبات، ٢٣٠، وقضايا اللغة العربية في العصر الحديث، ٤٤، والعربية الفصيحة لغة التعليم في الوطن العربي، ٦٠.

والفرنسيين. ولعل يوليوس نيريري قد فطن إلى ذلك إذ قال: أشك -أحيانا- في غرض التعليم ونجاحه في إفريقية، وأخشى أن يكون غرضه الخفي أن يصيِّرنا أوربيين سودا. أقول هذا لأن سياستنا التربوية تُبَيِّن بوضوح أن ما نتوقع من التعليم في إفريقية هو أن يمكِّننا من مجاراة إنجاز أوربة وأمريكة المادي، وأن ذلك هو أقصى ما نريد[1]. هذا إلى أن دراسة العلوم بلغة أجنبية يقيم بين الطالب والعلم حجابا نفسيا، يجعله أبدا يشعر بأنه أجنبي عنه كاللغة التي درسه بها، وإنما هو معلومات أقحمت في ذاكرته إقحاما، فهو يفيد منها إفادة آلية، حين يحتاج إليها في عمله، من غير أن يكون المنهج العلمي قيمة، تستحوذ على عقله، وثقافةً، تتملكه كما تتملكه ثقافته. وهذا الشعور بالانفصال بين عقله وروح العلم يجعل تفكيره بمعزل عن العلم، ويشعره بأن العلاقة بينهما مؤقتة بمقامات بعينها، فيموت ما فُطر عليه من استعداد للفهم والاستيعاب والإبداع، إن لم تكن أساليب التعليم العام قد أجهزت عليها قبل ذلك[2]. وهذا ما جعل التعليم في الوطن العربي تعليما ظاهريا، لا يجاوز معلومات، تختزنها الذاكرة اختزانا آليا، لا يهيئ للتفكير المستقل، وما قد يترتب عليه من إبداع، مع أن بعض الطلاب قد يكون غاية في الذكاء، وتوقُّد الذهن، والقابلية للإبداع. ومَنْ خرج عن هذا، كان شاذا؛ ومن دأب العباقرة الشذوذ، وألا يحتاجوا إلى أكثر من شرارة، تذكي المواهب الكامنة، وليسوا في حاجة إلى كثير مما يتلقَّون من التعليم، وتعويلهم على جهودهم واستعدادهم الفطري لا على ما يُلْقَى إليهم، وآية ذلك أن تحصيلهم في بعض المقررات لا يكاد يتأثر بضعف من يدرِّسهم من الأساتيذ. وبضد ذلك التعليم باللغة الأم: يمكِّن من وصل أسباب المفاهيم العلمية بالحياة، وفي ذلك ما ينمي القدرة على تحصيل المعلومات والتصرف فيها، والإفادة منها والإفادة بها، ويصيِّر المعلومة ملكا للعالم، وجزءا من مخزونه العقلي، يمكن أن ينسجها نسجا جديدا، أو يزيد فيها ما يجعلها خلقا جديدا، من إبداعه، وطاقةً مؤثرة نامية بالاستعمال، مهيأة للاختراع.

ومما يعجب له المرء كثيرا أن يصرَّ العرب على سياستهم اللغوية والتعليمية،

---

(١) أزمة النظام التعليمي في المغرب، ٣٠.

(٢) تعريب التعليم الجامعي: ضرورات ملزمة، ٢٨.

ويتمادوا فيها هذا الزمان كله، مع أنهم ما جنوا منها إلا خسارا، وحالت بينهم وبين استيعاب العلم، والانتفاع باللغات الأجنبية، وأذهبت أموالهم هدرا، وهي أموال تبلغ عشرات المليارات من اليورو والدولار، وحسبنا أن نعلم أن المغرب -على فقره- ينفق على تعليم الفرنسية سبعة مليارات فرنك كل عام، وأن برنامجا من برامج الابتعاث في دولة واحدة من دول الخليج العربي أُنْفق عليه ثلاثون مليارا، في عشر سنين[1]، كان لتعليم الإنجليزية منها نصيب مقسوم، وأن جامعات بعضها تنفق ثلث ميزانيتها لتقوية الطلاب في الإنجليزية[2]، هذا إلى ما ينفق على مراكز تدريس الإنجليزية الملحقة بالجامعات، ويُجْلَب لها الأساتيذ برواتب مغرية، ولا سيما الأوربيين والأمريكيين منهم.

(٣)

وقد فشت في طلاب الأقسام العلمية عامة، وطلاب الطب خاصة، بسبب ما يجدون من عنَت الترجمة، وكدِّ الذهن من أجل فهم النصوص بعدَ ترجمتها، فشت فيهم الملخَّصات التي تضمُّ نصوصاً موجزة عن المواد، غيرَ وافية، ولا مستوعِبة، ولا تزيد على معلومات قليلة، يسجلها الطلاب من أفواه الأساتيذ، في المحاضرات. ومعلوم أن ما يسجَّل من أفواه الأساتيذ لا يكون إلا ناقصا، وغير مهذب، ولا مرتب، وإنما هو أشتات من المعلومات، لا يتبين قارئها العلاقة بينها، ولا سيما إذا لم يحضر المحاضرة؛ لأن الذي يسجلها يلاحق كلام الأستاذ، ومن العادة ألا يكون من الاتئاد والترتيب بحيث يمكن تسجيل أكثره، هذا إلى أن ما يقول الأساتيذ في المحاضرات لا يكون إلا موجزا، غايته عون الطلاب على فهم الموضوع، إذا هم رجعوا إليه في الكتب، ولا يتناول المادة بتوسع وتفصيل؛ لأن المحاضرات لا تتسع لذلك؛ فالاستغناء به عن المراجع منافٍ لطبيعة الدراسة الأكاديمية، فإن مبناها على التوسع والتفصيل، من أجل بناء الطالب بناء علميا، وتزويده أصول العلم الذي يُخِصُّ فيه، في طور الدراسة الجامعية. ومما يزيد صعوبةَ التلخيص، ويبين عن قلة جدواه أن لغة التدريس لا

---

(١) التعليم العالي في السعودية، ٣٨ و ٤١ (هامش).
(٢) التجارة بالتعليم، ٢٤٩.

يجيدها كثير ممن يدرِّسون بها، ولا يعرفها أكثر الطلاب، فأنى يلخصون ما لا يفهمون؟ وبعض الأساتيذ -فوق ذلك- يدرِّسون بلغة هجينة من العربية الفصحى والعامية واللغة الأجنبية؛ فمن العسير أن تُكتب المحاضرة كما تُسمَع، وهي بتلك الهجنة، وأعسر من ذلك أن يكتبها الطالب بلغة واحدة، لا يعرفها، في مدة بقِصَر المحاضرة؛ لأن ذلك يعني أن يترجمها في مدة قصيرة ترجمة فورية، لم يتعودها، ولا يعرف أصولها، هذا إذا أمكن أن تترجم. هذا إلى أن من لا يتقن لغة المحاضر ليس في وسعه أن يستوعب ما يقول، والاستيعاب شرط القدرة على التلخيص، كما هو شرط القدرة على الترجمة. من أجل ذلك راغ الطلاب والأساتيذ إلى ملخصات مترجمة ترجمة مرتجلة، تفتقر إلى ما يجب في المقرر الجامعي، لعدم ارتباطها بالخطة الدراسية[1]، وتجافوا عن المراجع العلمية، وقنعوا بما لا غناء فيه، ومن العسير أن يواظب المرء على قراءة الكتب والمجلات المتخصصة بلغة لا يعرفها، وإذا كانت المواظبة على قراءة الكتب المتخصصة بلغة المرء التي يجيد ليست من السهولة بمكان على كثير من الناس، فقراءتها بلغةٍ، معرفته بها مزجاة، لا تكون إلا أصعب، وأصعب من ذلك أن يستوعب ما قرأ منها مستعينا بمعجم. على أن الملخصات -إن جادت، وسلمت مما يعيبها- كالمتون، تُلْقي على المبتدئ «الغايات من العلم، وهو لم يستعد لقبولها بَعْدُ»[2]، فمثلها لا يبني عقلا، وإنما يعوِّد الحفظ دون فهم. وقد صيَّر التعليم باللغات الأجنبية طالب الطب آلة، تستقبل، ولا تفهم، أو تناقش أو تُحلِّل ما تسمع، وأهدر كثيرا من طاقته الذهنية ووقته في فكِّ رموز لغة الكتب، بدلاً من صرْفها في فهم مضمونها، كما يفعل الطلاب الذين يدرسون بلغاتهم. وقد نبه غاندي على ذلك فيما نقلنا من كلامه آنفا، ونبَّهت طائفة من علماء العرب ومفكريهم على أن استيعاب العلم والإبداع فيه بلغة أجنبية غير ممكن، فضلا عما فيه من استتباع، فقال أحمد بيرم التونسي: إذا علَّمتَ امرأ بلغته، نقلتَ العلمَ إليه، فإن علمتَه بلغة غيره لم تزد على نقله إليها[3]. وقال علال

---

(١) وثيقة بيروت: اللغة العربية في خطر الجميع شركاء في حمايتها، ١٣.

(٢) مقدمة ابن خلدون، ٥/ ٢٨٠.

(٣) اللغة العربية والتنمية الشاملة في المغرب العربي، ٢٩٠ وما بعدها.

الفاسي: «الأمة التي تتعلم كلها بلغة غير لغتها لا يمكن أن تفكِّر إلا بفكر أجنبي عنها»، وقال السياسي المغربي، أحمد بلا فريج: «إن العلم إذا أخذتَه بلغتك أخذتَه، وإذا أخذته بلغة غيرك أخذك»[1]. هذا إذا كان الذي يدرس العلم باللغة الأجنبية يعرفها معرفة تؤهله للتعلم بها، فكيف إذا كان لا يعرفها؟ ثم إن المعرفة المنقولة أو المستوردة إنما تنشئ الوعي المنقول أو المستورد، ولا يمكن أن تحرر الفكر، أو تطلق قوى الإبداع، وإنما تعمل على تقوية التبعية الثقافية والفكرية والاجتماعية؛ فإن مستعمِل اللغة الأجنبية وسيلةً واحدة للمعرفة لا يعرف من تخصصه، ولا من الثقافة الإنسانية إلا ما تتيح له، وهي -إلى ذلك- تفرض عليه مضمونا بعينه من التفكير والسلوك مستمدَّين من ثقافة أهلها، ولذلك قيل إن «من تعلَّم بلغة قوم صار تابعا لهم»[2]. والتعليم بلغة أجنبية لا يتعدى تلقين معلومات، على وجه يفقد الثقة بالنفس، ويجعل أقصى ما يطمح إليه المرء أن يجلب آخر المعلومات من مصادرها، كما يكون همُّ التاجر أن يستورد آخر السلع، ويعتقد أن التقليد أقصى ما في الوسع، ويقيم نفسه من أهلها مقام الحريف (الزبون)، يستورد ما يصنعون، ويسوِّقه في بلاده، بخلاف من ينقل العلم إلى لغته، فإنه يتملكه، ويطوعه لحاجاته، ويقيم نفسه من أهل اللغة الأجنبية مقام التلميذ من الأستاذ: يستقي منه علمه ومنهجه، فإذا آب إلى وطنه، أنتج وأبدع كما ينتج أستاذه ويبدع؛ لأنه تعلم منه كيف يبحث ويفكر، وكيف يأتي العلم من أبوابه، ثم لا يلبث أن يستقل عنه، ويصير ندا له، وقد يفوقه. وقد كان غاندي -من أجل ذلك- يعارض إفراط الهنود في العناية بتعليم الإنجليزية، وكان يقول إنها تسمم عقولهم، وتستعبدها وتسلبهم وطنيتهم، وتشوِّه نظام تعليمهم[3]. والمتبع في الوطن العربي أن يقتصر البلد على لغة أجنبية واحدة، الفرنسية أو الإنجليزية، يصطنعها في التعليم، وهذا يحصر المعرفة في مدخل واحد، ويغلق غيره من المداخل، وفي ذلك إقصاء للمعارف الموزعة على ثقافات وأمم وشتى، ذات لغات مختلفة، وليست العلوم مقصورة على لغة أو

---

(١) النقد الذاتي، ٢٩٠.

(٢) لغتنا جزء من هويتنا، ١٥، وعشرات المؤتمرات وآلاف العلماء والمتخصصين يؤكدون أنه طريق النهضة تدريس الطب باللغة العربية.

(٣) الهيمنة اللغوية، ٥٣.

أمة دون غيرهما، وإنما تتقاسمها أمم شتى ذات تجارب مختلفة، فمن أراد الاطلاع عليها والإفادة منها وجب أن يكون عارفا بلغاتها. وفَوْقُ اللغة وتميزها وانتشارها في حقبة من الدهر، لا يعني أنَّ ستبقى كذلك أبدا، فقد تَحُول الحال، فتفقد مكانتها؛ فيغدو لزاما على غير أهلها أن يتبدلوا بها، كما حالت حال الفرنسية، وحالت قبلها أحوال لغات، كانت تهيمن على العالم. وإذا كانت الإنجليزية اليوم هي المهيمنة في العالم، فليست بمأمن من سنَّة التداول: (وتلك الأيام نداولها بين الناس)، وإذا حالت حالها، تُحُوِّل عنها إلى غيرها، وخير من الترحُّل بين اللغات أن تصطنع اللغة الوطنية، وتُرفد بالعلوم والآداب التي تنتجها شعوب الأرض كلها، بالترجمة، فإن أفَل نجم لغة، لم يَضِرْ أفوله؛ إذ لم يُرتبط بها، وإنما كان يفاد منها كما كان يفاد من غيرها. وهو ما تفعل اليابان: تترجم إلى لغتها ما ترى أنه مفيد من نتاج الشعوب، حتى ليقال إن من العسير أن يتذكر المرء كتابا مهمًّا في العلم أو الأدب أو الفن، في بلد من البلدان، ليس مترجما إلى اليابانية[1]، وقد ترجمت في ثلاثة أعوام وبضعة أشهر، من ١٩٨٤ - ١٩٨٨ أكثر من اثنين وعشرين ألف عنوان، هذا إلى المقالات المنشورة في الدوريات العلمية والدوريات الأخرى. وكذلك تفعل كلُّ دولة، تحرص على توطين المعرفة، وتملُّكها، فقد أنشأ لينين بعد الثورة البلشفية مؤسسة للترجمة، زاد العاملون فيها على مائة ألف مترجِم، لنقل العلوم الغربية إلى الروسية، وكان يشرف عليها بنفسه[2]. وترجم الألمان عام ١٩٨٧، ٩٣٢٥ عنوانا[3]. وكذلك فعلت الدول التي أرادت ما أرادت اليابان وروسية، فكان لها من التقدم ما لم يكن لدولة من الدول التي اعتمدت على لغة غيرها، وأنجزت ذلك في جيل أو جيلين، ككورية، وفنلندة. فقد كانت كورية -مثلا- في أول العقد السابع واحدة من أفقر ثلاث دول آسوية، وهي اليوم تاسعة أغنى دول العالم، على أن ليست لها ثروات طبيعية، يُعتدُّ بها، وبها من وفرة السكان ما يحول مثله دون التنمية. فهي تستورد ما قيمته ٢٥٦ مليار دولار كل عام من المعادن والطاقة ثم تصيِّرها

---

(١) صحيفة الأهالي المصرية المصرية، ١٧/ ١٤/ ١٩٨٥ (نقلا عن: واقع اللغة العربية في أجهزة الإعلام، ٨٦).

(٢) اللغة العربية والصحوة العلمية الحديثة، ٩٩.

(٣) اللغة والاقتصاد، ٩٥ وما بعدها.

أجهزة إلكترونية وثلاجات وسيارات، وتبيعها بما قيمته ٢٨٨ مليار دولار؛ فاغتنت من ذلك حتى صار دخل الفرد فيها ٢٠٠٠٠ ألف دولار كل عام. وكانت فنلندة مستعمرة روسية بائسة إلى عام ١٩١٧، وكانت في العقد السادس بلدا فقيرا، لا يملك أرضا صالحة للزراعة؛ لأن معظم أرضها مغطى بالغابات والبحيرات (١٨٨٠٠٠ بحيرة)، ويغطي الثلج جل أرضها ومياهها أكثر العام، وتعيش في ظلام تام؛ لأن الشمس لا تشرق عليها إلا بضع ساعات في اليوم، وسكانها أقل من خمسة ملايين، ولغتها غريبة في جنسها، عجيبة في كنهها، ثم صارت في الأعوام الأخيرة ربما حلت في الرتبة الأولى في تقارير التنمية البشرية، وصار دخْل الفرد فيها ٢١٠٠٠ دولار[١]. وبقيت الدول التي سبقتها إلى الاتصال بالغرب، وقنعت باصطناع لغته، حيث أراد لها الاستعمار. وهذا مما يبطل ما تسوَّغ به الدراسة باللغة الأجنبية، والإعراض عن التعريب، ويبين أن الدراسة باللغة الأجنبية في الوطن العربي أمر مطلوب لذاته، عند من يصر عليها، جالبا ما جلبت من الضرِّ، وأنها ضرب مما سماه مالك بن نبي «الأفكار الميتة»، وهي الأفكار التي خذلت أصولها، فقد كان الغرض من تدريس العلوم باللغة الأجنبية -فيما يُدَّعى- إتاحة الاطلاع على المراجع العلمية الجيدة للطلاب، وعونهم على متابعة جديد العلم، لكن قلة العلم باللغة الأجنبية حالت دون ذلك، فمن النادر أن يكون في طلاب الجامعات العربية التي تدرس بها وأساتيذها من يبحث، ويتابع جديد العلم في اللغات الأجنبية؛ لأنهم - لا يعرفون منها ما يمكِّنهم من قراءة ما ينشر بها، وإن خَيَّل إليهم ما شدوا منها -على قلته في الحقيقة- غير ذلك. وبعض الحكومات التي تصرُّ على التعليم بها لا تُعرَف بحرص على جلب جديد العلم إلى جامعاتها، وربطها بمراكز البحث العلمي في الدول التي تدرِّس بلغاتها، وليس من سياستها أن تُلْزِم أساتيذها نوع إلزام أن يبحثوا، ويطلعوا على جديد العلم. هذا إلى أن الكتب الأجنبية تُستورَد من الخارج بثمن باهظ، فثمن «مبادئ الطب الباطني»، لهاريسون -مثلا- ١٤٤٠ فرنكا فرنسيا[٢]، ولا يقل ثمن الكتاب الأجنبي في

---

(١) الجامعة والتنمية، ٣٩ وما بعدها، والتعريب والتنمية البشرية، ١٣٦ و ١٤٢.

(٢) التعريب في الجزائر، ١٠٩.

الأردن عن ثلاثين دولارا[1]. وغير خافٍ أن ليس في وسع أكثر أساتيذ الجامعات العربية أن يشتروا كتابا ثمنه كراتب أحدهم، أو قريب منه، وأن من العسير أن يكون لأحدهم ما يكفي من مراجع هذا ثمنها، وإذا بعُد ذلك أو صعب على الأساتيذ الجامعيين، فهو على الطلاب أبعد وأصعب. ولو عُرِّبت العلوم، فكان العرب هم الذين يؤلفون الكتب ويطبعونها ويسوِّقونها، لتأتى لكثير منهم أن يشتري منها ما شاء، لرخصها؛ فإن ترجمة الكتاب السابق (مبادئ الطب الباطني) العربية -مثلا- تباع بـ ١٨٠ فرنكا[2]، وكان ذلك عونا على نشر المعرفة. فلما حال غلاء الكتب الأجنبية دون التطلع إلى أحدث الكتب في التخصص، اعتمدت الجامعات العربية التي تدرِّس باللغات الأجنبية على كتاب واحد من الكتب القديمة في التخصص، وهي كتب بعيدة من مسايرة جديد العلم، فبدا أن المرجع الأجنبي مراد لذاته، بغض النظر عن قيمته العلمية، ومضمونه، وتاريخه. وكان لهذا ضرر آخر، هو أنه أغرى الطلاب بالاقتصار على كتاب واحد، كما يقتصر عليه طلاب التعليم العام، وصرفهم عن الاطلاع على المادة في مراجعها المختلفة[3]، كما صرفهم عن التطلع إلى جديد العلم. وقد ترتب على الإصرار على هذه السياسة حصر المعرفة في أقل الناس، وأغناهم، وحجبها عن السواد الأعظم منهم، ولا سيما ذوي الدخل المحدود، وهي سيئة أخرى، تزاد في مساوئ التعليم باللغات الأجنبية.

ومن نافلة القول أن خريج تعليمٍ، تلك حاله لا يستطيع مواصلة الدراسات العليا لعدم معرفته باللغة الأجنبية، ولا أن يقرأ المراجع التي كتبت بها؛ لأنه لا يفهمها، وأن كل ما صنع التعليم باللغات الأجنبية أن خرَّج أجيالا، لا تعرف العربية، ولا تعرف من اللغة الأجنبية إلا اصطلاحات، تمزجها بالعامية، إذا تكلمت، أما بضاعتها من العلم، فجدُّ مزجاة. والأطباء الذين يتخرجون ولم يقرؤوا إلا الملخصات، وليس في وسعهم أن يقرؤوا مرجعا علميا ذا بال، ليسوا أهلا للتطبيب، وهي حال كثير ممن يزاولون الطب في الوطن العربي، فلا يتفق

(١) اللغة العربية وأسئلة العصر، ١٩٠.

(٢) التعريب في الجزائر، ١٠٩.

(٣) التدريس باللغات الأجنبية في الجامعات المصرية، ٤.

العرب على شيء كما يتفقون على أن أكثرهم ليسوا أهلا لمزاولته، وما ينبغي أن يوكل إليهم علاج ما فوق الزكام، والجروح الأولية، وصرْف أدوية الأمراض المزمنة، كالضغط، والسكري، أما الذين هم أهل لها، فليسوا من نتاج التعليم العربي، وإنما أفلتوا منه بأعجوبة[1]. ومن المفارقات أن تكون تلك حالهم، مع أن طلاب الطب في الوطن العربي، ولا سيما المشرق، أعلى خريجي الثانويات معدلات، وإذا كان الأصل أن يطّرد ذكاء الطالب ومعدله، فطلاب الطب هم أذكى خريجي الثانويات العربية، وإذا صح ذلك، فهم مهيؤون بذكائهم الفطري للإبداع والتميز فيما يدرسون، غير أن مناقضة الواقع لما كان ينبغي تعني أن في التعليم خللا، حال بينه وبين أن تكون مخرجاته كما ينبغي أن تكون، وإن لم يكن مرد الخلل كله إلى التعليم باللغات الأجنبية، وإنما له أسباب أخرى أيضا، لكن التعليم باللغات الأجنبية من أهمها.

تلك نتائج بعض ما اطلعت عليه من البحوث والتجارب والدراسات الميدانية، وهي -بعد- حقائق الواقع التي هي أصدق من كل بحث ودراسة. وإذا كان في الدراسات ما ينتهي إلى خلافها، فينبغي أن يُتَأَمَّل؛ حتى تُعرَف حقيقته، لا أن تُضْرَب به الحقائق والمسلمات؛ لتُبْطَل أو يشكَّك في صحتها؛ فإن الذي ينبغي أن يُحمَل عليه ما يخالف طبائع النفس، وما أجمع عليه التربويون، والفلاسفة، والمفكرون، وعلماء الاجتماع، وتكاد تجمع عليه شعوب الأرض التي تملك أمرها، وثبت أنه أجدى عليها، ونَصرَتْه البحوث الميدانية، وتجارب الأساتيذ في طول الوطن العربي وعرضه -أن الذين يرون التعليم باللغة الأجنبية يغلب عليهم عدم تمييز النظرية من الواقع، فوفرة المراجع باللغة الأجنبية، وجدَّتها -وهما أقوى ما يعارِضون به التعريب- لا تفيدان الطلاب؛ لأنهم لا يفهمون المراجع، والمراجع العربية -وإن قلَّت- يفهمون ما فيها، ومن السهل عليهم أن يستوعبوه، وإذا استوعبوه، استوعبوا أصول العلم، ولم يفتهم إلا بعض فروعه. والذي يحول دون إعداد المراجع وإعداد الأساتيذ للتدريس بالعربية هو إعراض الأساتيذ عن التعريب، وإصرارهم على التدريس باللغة الأجنبية. وإذا قُرِّر التعريب، وأُلزم الأساتيذ التدريس بالعربية، كثرت الترجمة إليها، والتأليف

---

(١) أزمة التعليم المعاصر، ٤٤.

بها، فكثرت المراجع والمصادر، وكذلك إذا شُرِطت الترقيات بالتأليف والنشر بالعربية، وأُلزِمت الجامعات أن تدرِّس بالعربية، وتجعلها لغة البحث، أما قبل ذلك، فما يُتوقَّع أن تؤلف الكتب وتترجم لمن لا يقرؤها، وإنما قلة المطبوع من الكتب العلمية المترجمة إلى العربية أثر للإعراض عن التأليف بالعربية والترجمة إليها جهلا بالعربية، أو خوفا من عدم رواج ما يؤلف؛ فما كان المرء ليؤلف الكتاب إذا لم يتوقع أن يُتَّخَذ مقررا دراسيا مساعدا[1]. لقد ذكر المرحوم الدكتور محمد أحمد سليمان، وهو أستاذ مصري في كلية الطب، أن كليته عربت كتب السنة الأولى مرة، ثم لم تستعملها كلها، فبقيت في المخازن حتى أكلتها الفئران[2].

(٤)

وليس الأساتيذ الذين يُدرِّسون باللغات الأجنبية بخير من الطلاب، وما يكون لهم أن يكونوا خيرا منهم، وإنما هم جميعا ثمرة غرْس تلك السياسة التعليمية، وفيهم مَن هم أضعف من بعض طلابهم فيها، ومَن يجدون مشقة في التدريس باللغة الأجنبية، لا تقلُّ عن تلك التي يجد الطلاب في الدراسة بها، ومع ذلك «يدرِّسون» بها، فلا يفهم الطلاب أكثر ما يقولون[3]. وتُجْمِع الدراسات التي عرضت لهذه القضية على أن جل الأساتيذ الذين يدرِّسون بلغات أجنبية، في الجامعات العربية من المحيط إلى الخليج، لا يعرفونها معرفة تؤهلهم لأن يدرِّسوا بها، كما قال الدكتور محمد هيثم الخياط: لقد أتاح لي عملي الذي أضطلع به الآن أن أطلع من كثب على تعليم الطب في الجامعات المصرية وغيرها، فرأيت أستاذاً يدرِّس بلغة، لا يعرفها طالبا لا يعرفها[4]. وقال في رجوع طب القاهرة عن التدريس بالعربية إلى الإنجليزية: وعادت الكتب الإنجليزية، وعاد الأساتيذ يلوون ألسنتهم برطانة أعجمية، لا يفهم أغلبَها الطلابُ، وأدهى من ذلك أن كثيرا من المدرسين الجدد لا يفهمون كثيرا منها أيضا، ولكنهم

(١) أبرز المشكلات التي تعوق مسيرة التعريب لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية، ١٦٨.

(٢) تجربة مجمع اللغة العربية الأردني في تعريب التعليم العلمي الجامعي.

(٣) تعريب العلوم – القضية، ١٩٩.

(٤) السابق، ١٩٨، وتجربتي في تعليم الطب، ٤١، ولغة التعليم العالي في الجامعات العربية، ٧٤ وما بعدها.

يُلقونها على الطلاب كأنهم أجهزة تسجيل[1]. وقال أحمد شفيق الخطيب إنه اطلع على مقدمة بالإنجليزية لمعجم إنجليزي عربي في علم الأجنة لعالم أَلَّف وعلَّم بالإنجليزية في كليتي طب عريقتين طوال ثلث قرن أو أكثر، ولغة هذه المقدمة لا يمكن أن تؤهل أستاذا ولا طالبا للتواصل والتفاهم بها[2]، ومن المستبعد أن تكون اللغة التي يدرس بها أمثل من اللغة التي أَلَّف بها. وقال مدير مكتب المجلس البريطاني بالقاهرة لأحد أساتيذ جامعة القاهرة: أبلغ رفاقك أننا غير راضين عما تفعلون بلغتنا[3]، أي إنهم يشوهونها إذ يدرِّسون بها، لقلة علمهم بها، ويهجِّنونها بما يخلطون بها من العامية والفصحى. وقال محمد العربي الزبيري إن جامعات الجزائر -بسبب ازدواج لغة التعليم- تكوِّن متخصصين عاجزين عن السيطرة على العربية والفرنسية، وإن البلاد كلها تسير بموظفين قلَّما يكون فيهم من يستطيع معالجة موضوع مهم بلغة سليمة[4]. وقالت كريستينا روبالو كورديو، مديرة مكتب الوكالة الجامعية للفرانكوفونية بالمغرب العربي، وهي وكالة تابعة للمنظمة الفرنكفونية الدولية، إن أساتيذ الدكتوراه وطلابها في المغرب العربي لا يتقنون الفرنسية إتقانا تاما[5]. وربما أنشأ بعض الجامعات أقساما للتدريس باللغات الأجنبية قبل أن تَدرُس جدوى ذلك، ولا مبلغ قدرتها على جلب الأساتيذ القادرين على التدريس بها، وبعض الكليات ليس فيها من يكفي من القادرين على التدريس بها؛ فتضطر إلى الاستعانة بمحاضرين من الخارج، أو تَعْهد بالتدريس إلى من ليست لهم قدرة على التدريس باللغة الأجنبية؛ فصار يتولى التدريس من ليس له من المؤهلات إلا شهادة الدكتوراه[6]. ودرس كثير من الأساتيذ اللبنانيين دراساتهم العليا في دول أوربة الشرقية والاتحاد السوفييتي، وألمانية وإيطالية، ثم صاروا يدرِّسون في جامعات تدرِّس بالفرنسية أو الإنجليزية بلبنان، أو درسوا في فرنسة، ثم

(١) تعريب العلوم - القضية، ١٩٩.
(٢) الموضع السابق.
(٣) تعريب التعليم الجامعي: ضرورات ملزمة، ٢٨.
(٤) نكبة التعريب في الجزائر ٢.
(٥) الفرنسية في خطر.
(٦) التدريس باللغات الأجنبية في الجامعات المصرية، ٣.

صاروا يعملون في جامعة تدرِّس بالإنجليزية، وهم لا يجيدون اللغة الأجنبية التي يدرسون بها[1].

والمتَّبع في تدريس هؤلاء الأساتيذ أن يوَزِّعوا الكلام بين العامية والفصحى والإنجليزية أو الفرنسية، فيجعلون الاصطلاحات للغة الأجنبية، والمفردات التي لا نظير لها في العامية للفصحى، وما عدا ذلك -وهو أكثر الكلام- للعامية، آي إن لغة التدريس هي العامية، تتخللها مفردات عربية فصيحة، واصطلاحات أجنبية، وتعزب عنها لغة التخصص[2]. ففي دِراسة إحصائية بكلية الهندسة، بجامعة الملك سعود أن ٩٣ ٪ مِن الأساتيذ يدرِّسون بمزيج مِن العربية والإنجليزية في مُحاضَراتهم، ويتكلم ٦ ٪ منهم بالإنجليزية وحدها، ولا يُعلِّم بالعربية إلا ١ ٪[3]. ويدرِّس بجامعة تعزّ أساتيذ من اليمن، والعراق، ومصر، وسورية، والسودان، وهم خريجو جامعات عربية وأجنبية، وقد درسوا في مصر، وسورية، والعراق، والسودان، والاتحاد السوفييتي، وتشيكية، وبولندة، ورومانية، والمجر، وبريطانية، وإيطالية، واليونان. وتدرِّس هذه الدول بلغاتها ما عدا البلدان العربية، غير سورية. والذين درسوا منهم في الاتحاد السوفييتي وأوربة الشرقية، في الأقل، لا يعرفون الإنجليزية، ولا يدرِّسون بلغات تلك البلدان؛ لأن الطلاب لا يعرفونها، إن قُدِّر أن الأساتيذ يجيدونها، وهذا يعني أن لغة التدريس بالجامعة لن تكون إلا تلك اللغة الهجينة[4]. وقال الباحثون في لغة التعليم بجامعة اليرموك بالأردن إن التدريس بها يكون بمزيج من العربية والإنجليزية، فالأسئلة بالعربية، والإجابة عنها بالإنجليزية[5]. ويُدَرَّس في الجامعة الأردنية بلغة مشوهة، نصفها عربي، ونصف إنجليزي[6]. ويحكي باحث جزائري شيئا كهذا، في جامعة سعد دحلب بالبليدة؛ لأن الأساتيذ لا يعرفون العربية ولا الفرنسية، وربما ضم بعضهم الإنجليزية والأمازيغية إلى العربية والفرنسية، ليصنع من

(١) التعليم العالي في لبنان بين التعريب والتغريب، ١٤٢.

(٢) انظر: لغة التعليم العالي في الجامعات العربية، ٧٨، والتعددية اللغوية في الجزائر، ١ وما بعدها، وحول تعريب التعليم وتعريب العلم والتكنولوجيا، ١١٧، ودور المجتمع المدني في خدمة اللغة العربية، ٢٥٥.

(٣) اللغة العربية والتعليم الجامعي.

(٤) لغة التدريس في جامعة تعز، ٨٤ وما بعدها.

(٥) لغة التعليم العالي في الجامعات العربية، ٨٨.

(٦) تجربة مجمع اللغة العربية الأردني في تعريب التعليم العلمي الجامعي.

اللغات الأربع لغة جديدة، تزاد في ذلك الخليط[1] العجيب الذي يدرّس به أساتيذ التعليم العالي في الوطن العربي. وقال أحد أساتيذ جامعة عنابة بالجزائر أيضا إن الأستاذ لا يتملك أداة التبليغ الأساسية، والتدريس في كثير من الفروع العلمية، كالهندسة، والميكانيك، والمناجم، لا يتم بالعربية الفصحى؛ لأن كثيرا من الأساتيذ يتعللون بأنهم لا يعرفونها، وهم في الحقيقة لا يدرِّسون بالفرنسية، وإنما بلغة هجينة بين الفصحى والعامية، وأحيانا بين الفصحى والفرنسية، أو بين الفرنسية والإنجليزية عند من يدرِّسون بالإنجليزية. وانتهت دراسة ميدانية لرأي طلاب بعض الأقسام في جامعات بسكرة، وباتنة، وأم البواقي، وقسنطينة، وتْبِسَّة بالجزائر، إلى أن أكثر الطلاب غير راضين عن لغة تدريس الأساتيذ في أقسام علم النفس، والكيمياء، والأحياء، والأمن الصناعي، والهندسة الكهربية، والإلكترونيات، والعلوم السياسية، والهندسة المعمارية؛ لأنهم يدرِّسون بخليط من العربية، والعامية، والأمازيغية، والفرنسية، مما يجعل جهاز استقبال الطلاب غير قادر على ضبط نوع اللغة التي ينبغي عدها لغة التدريس، وأن بعض الأساتيذ يجهلون مبادئ العربية والفرنسية وقواعدهما[2]. وقد سبب هذا خللا كبيرا في التعليم، فالطالب يتخرج بعد أربع سنين أو خمس، قضاها في الجامعة وهو لا يجيد العربية ولا غيرها، ولا استوعب ما درس[3]. والعامية الممزوجة بالفصحى هي لغة التدريس الشائعة في الجامعات المغربية، ومناقشات الرسائل الجامعية، وتستعمل الأمازيغية بعض الجامعات (كجامعة أغادير ومراكش)[4].

ودونك مثالا للغة التي تدرَّس بها المقررات العلمية في الجامعات العربية، وهو من محاضرة في الكيمياء، في جامعة من جامعات الخليج العربي، يقول أستاذها في درسه: «نوع الـ Structure يعتمد على الـ Relative sizes of the tow elements، يعني لو الـ sodium atom كانت atom ثانية مثلا، ممكن تدخل وسط هاذول، ولكن الـ structure يتغير، وعشان الـ structure تقدر تدخل ...،

(١) انظر: التعددية اللغوية في الجزائر، ١٦، وعناصر التعريب وقضيتنا الحضارية، ١٩٧.

(٢) اتجاهات الشباب الجامعي نحو لغة التدريس في الجامعة، ٣٧٨ وما بعدها.

(٣) استعمال اللغة العربية بين الواقع والآفاق، ٢١٧.

(٤) الدارجة ضد الفصحى، ٢٣٢، واللغة العربية في الجامعة المغربية ١١٥.

so sizes of the atom، نوع الـ structure يعتمد على sizes of the atoms...»[1].

وهذا مثال آخر للغة التي يدرس بها في التعليم العام، تقول مدرسة في الثانوية لطالباتها: «انظروا الكتاب يا بنات، موضوع كذا بيج (صفحة) ٥٢- ٥٤، عايزتكم تقرؤوا النص كويس، وتعملوا لي سمري (ملخص) عنه في براگراف (فقرة) واحد، وتجيبوه بعد بكرة، يعني آفتر تمورو»[2]. وهذه اللغة الهجينة هي التي يدرِّس بها جل أساتيذ الجامعات العربية، لا في التخصصات العلمية فقط، بل العلوم العربية والإسلامية أيضا، سوى أن لغةَ العلوم العربية والإسلامية تخلو من الاصطلاحات الأجنبية، وأكثر ما تكون اللغة التي تدرَّس بها خليطا من العامية والفصحى، وهي التي يدرس بها في التعليم العام. وما ينبغي أن يظن أن الأساتيذ يتكلمون بهذه اللغة تيسيرا على الطلاب أو تقريبا للعلم إليهم، فلو كانوا يجيدون العربية أو لغة من اللغات الأجنبية، لدرَّسوا بها، وأبوا أن يتنزلوا بالطلاب إلى ما لا يستقيم عليه أمر، ولا يكون وسيلةً لتقريب علم، وإنما هو وسيلة لتبعيده، والتبعيد منه. ولو أن العارفين منهم باللغات الأجنبية أصرَّوا على تدريس العلم باللغة التي يجيدون، لحملوا الطلاب حملا على أن يَنْصَبُوا في تعلمها حتى يعرفوا منها ما يمكِّنهم من تجاوز المقررات بجدارة، ولو أجمعوا على ذلك لحملوهم على أن يعرفوا منها ما يعينهم على أن يتعلموا بها؛ فارتقوا بهم عما يتنزلون بهم إليه، هذا إلى أن التدريس باللغة من خير وسيلة لتعليمها.

ولا يخفى مبلغ خسارة الطلاب إذ يدرَّسون بلغة كهذه، ولا ما يفعل بهم التعليم باللغات الأجنبية على هذا الوجه، من إفساد السليقة، والارتباط بلغة، ليست من لغات الإنس ولا من لغات الجن، ولا نظير لها في الوجود، إلا اللغة التي يركِّبها أعاجم عمال الخليج العربي من العربية ولغاتهم والإنجليزية أحيانا. وحسْب الأستاذ الجامعي من العجز أن يعجز عن التكلم بلغته، واللغة التي درَس بها، وأُنفق عليه من المال ما أُنفق ليتعلمها، وهو يزعم لنفسه ولمن لا يعرفه أنه يجيدها، وأنها أولى من العربية بأن تُصطنَع في التعليم، وأن العربية إذا حلَّت محلها، فسد التعليم. وحسْبه أن يكون أقصى ما في وسعه -إذ يعلِّم- أن يتكلم

(١) نظرية اللغة الثالثة، ٧٥.

(٢) اللغة العربية المعاصرة في دول الخليج، ١٥٥.

كلاما ككلام سائق خاص حديث عهد بالعربية، مع كفيله، وربما كان -إلى ذلك- أميًا، وكحديثِ طفل مع أمه وصديقتها، وحديث طفلٍ، وأمّه وخادمة أعجمية، تحرصان على أن يتكلم بالإنجليزية، وكلامِ مقدمة برنامج في قناة من القنوات، لا وعي عندها ولا نضج، وهي تباهي بالتشدق بما شدت من مفردات أعجمية[1]. وإذا كانت هذه نتيجة همم الصفوة العربية، فما الفرق بين الخاصة والعامة، والعلماء والأميين؟. وإذا كانت اللغة هي مفتاح العلم، ووعاءه، وشرطَ الإبداع فيه، فلن يكون حظ من يدرسون بهذه اللغة من العلم والإبداع عظيما، دعك مما تُدْخِل على السليقة من ضيم، وما تصنع بعقول الطلاب الذين يسمعونها من استهانة بالعربية، وبلغةِ العلم، وما تزرع فيهم من كسل، وقلة وعي، ورضا بالدون، ودعك من أن الطالب الذي يدرس بها لا يحمل وعاءً علميا سليماً، وإنما يحمل أوعية مثقوبة، لا تمسك المعارف والعلوم[2]، ودعك أيضا مما صنعت بالعربية من إفساد وتهجين، وما هيأت لقبولهما من عقول الناس، على حين كان المتوقع من أساتيذ الجامعات ومن في حكمهم من صفوة الناس، عكس ذلك كله.

ولقد يكون من السائغ أن نعمم الحكم في لغة التدريس على سائر الجامعات العربية، بل على أطوار التعليم كلها في الوطن العربي؛ لأن العلة واحدة، هي قلة من يجيد العربية، وقلة من يجيد لغةً أجنبية من أساتيذ الجامعات العربية، فليس لهم ما يدرِّسون به سوى هذه اللغة الهجينة، ولأننا لا نعرف في الجامعات العربية ولا في وزارة من وزارات التربية العربية جامعة أو وزارة تصنع أساتيذها صنعا، وتلزمهم لغة بعينها، لا يحيدون عنها، وليس في الجامعات ولا في الوزارات من الوعي، والأخلاق العلمية، والثقافة الأكاديمية الراسخة، ما يحمل مثلُه على لزوم لغة علمية في التعليم، أما القانون، فموادُّ نظرية، تتصرف فيها الإدارات كيف تشاء، ولا سيما إذا كان لها أُذُن من الحكومات. هذا إلى وحدة الثقافة العربية، وتشابُه النظم السياسية، وأن أساتيذ اليوم هم طلاب الأمس الذين قد رأينا مبلغ علمهم باللغات الأجنبية. فالقياس إذن سائغ، ولا يحتاج إلى برهان،

---

(١) انظر أمثلة لذلك في: اللغة العربية المعاصرة في دول الخليج، ٥٨ وما بعدها و ٧٠، و ٩٢ و ١٣٠.

(٢) انقراض اللغة العربية خلال القرن الحالي.

وما خالفه هو الشاذ. ولا يختلف الأمر في التعليم العام عنه في التعليم العالي، إلا أن المقررات التي تدرَّس بالعربية في التعليم العام أكثر من المقررات التي تدرس في الأقسام العلمية في التعليم العالي، ويترتب على ذلك أن تكون لغة التدريس فيه مزيجا من العامية والفصحى دون اللغة الأجنبية.

وما ينبغي أن يُتَوقَّع من هؤلاء الأساتيذ وطلابهم أن تكون معرفتهم باللغات الأجنبية أفضل مما كانت، فقد قال الروائي الإنجليزي باري في مطلع القرن العشرين إن رجل العلم وحده هو الذي عنده ما يقول، وهو وحده الذي لا يعرف كيف يقول[1]، وشكا كثير من رجال الأعمال الأمريكيين قبل خمسين عاما من المُخصِّين في العلوم التقنية عدمَ قدرتهم على البيان كلاما وكتابة[2]. وإذا لم يُجِدْ علماء الإنجليز، وطلاب أمريكة لغتهم، على شدة عناية البلدين بتعليمها، فمن غير المتوقع أن يجيدها أساتيذ العرب وطلابهم، وبالتعليم العربي من الضعف، والشكلية، والزهد في العربية، والإخفاق في تعليم اللغات كلها ما هو معلوم. على أن من المتوقع أن تكون معرفة علماء الإنجليز والطلاب الأمريكيين بالإنجليزية أفضل كثيرا من معرفة أساتيذ العرب بها؛ لأنهم يدرُسون بها العلوم كلها، في أطوار التعليم كلها، بخلاف العرب، فإن بعضهم يدرس المقررات العلمية كلها باللغة الأجنبية، منذ السنوات الأولى من التعليم الابتدائي، وربما كانت طرائق التدريس في بريطانية وأمريكة أمثل من طرائق التدريس في الوطن العربي، ويُجْبر التعليم في بريطانية الشَّعب كله على معرفة قدْر من اللغة في أطوار التعليم الأولى، وتشترط الجامعات الأمريكية لقبول الطلاب أن ينجحوا في امتحان للإنجليزية، تمتحنهم إياه، أو يجتازوا دورات تقدمها لهم، إن لم ينجحوا في امتحان القبول، هذا إلى ما قد رأينا من إلزام المجلس القومي البريطاني معلمي الإنجليزية كلَّ معلم أن يكون معلماً للغة الرسمية قبل أن يكون معلما لمقرر آخر.

وليس أساتيذ الجامعات العربية بأفضل من تلامذتهم؛ ماداموا لا يعرفون اللغة التي يدرِّسون بها؛ وليس في وسعهم أن يقرؤوا ما يُنشَر بها، ولا تزيد

---

(١) العربية الفصيحة لغة التعليم في الوطن العربي، ٧٢ وما بعدها.

(٢) السابق، ٦٧.

صلتهم بها على معلومات مُعْتَدة مكرورة، يلخصونها من الكتاب المقرر، أو يجمعونها من كتب شتى، ثم يلقونها على الطلاب في كل فصل دراسي على هذا الوجه، وبهذه اللغة. كما لا يخفى ما يُلْحِق هذا الصنيع بالتعليم من أضرار، أولُها أن الأساتيذ لا يعرفون مما يعلِّمون سوى المسائل التي يدرِّسون كل عام أو فصل، يرددونها كما يردد المعلم ما في الكتب المقررة على تلامذته في التعليم العام، على وجه واحد، وليس في وسع بعضهم أن يتجاوزها، ولا أن يتابعوا جديد العلم؛ لأنهم لا يعرفون من لغته ما يمكِّنهم من ذلك، وليس مترجَما إلى العربية التي يعارِضون أن تُجْعل لغة العلم والتعليم؛ لأنهم لا يعرفونها أيضا، ولا يريدون أن يحملوا أنفسهم على تعلمها، وما بأيديهم من ملخصات يبلِّغهم ما يريدون، وهو تقديم المعلومات المقررة، وليس لهم أرب علمي أو حضاري أو وطني وراء ذلك. هذا إلى أن عدم إجادتهم لغة من اللغات أفقدهم القدرة على الخروج عن الموضوع الدقيق الذي كتبوا فيه رسائلهم، فلا يكادون يجددون في دروسهم، فما درَّسوه في العقد التاسع من القرن الماضي هو ما يدرسونه في العقد العاشر، وما يدرسونه في القرن الحادي والعشرين[1]. وهذا من أسباب ركود البحث العلمي الجاد في الجامعات العربية، وقلة الإبداع، وأن ليست فيها جامعة، تداني جامعة من الجامعات المتميزة في العالم، ومن أسباب قلة من تخرِّج من العلماء.

والضرر الثاني أنَّ ما يَعرف الأساتيذ من اللغة الأجنبية لا يمكِّنهم من نقل ما يعرفون من العلم نقلا يبني الطلاب بناء معرفيا، ويعرِّفهم لغة العلم واصطلاحاته، وما تحوي من مفاهيم، على وجه يملِّكهم مفاتيح المعرفة، ويعينهم على التعلم الذاتي، ويُعِدُّهم لمواصلة القراءة والاطلاع على التخصص قبل التخرج وبعده. وهذا يجعل التعليم العربي أشبه ما يكون بمسرحية مملة، أبطالها الأساتيذ، ونظَّارتها الطلاب، وهي تعاد أبدا كلما انتهت فصولها. والضرر الثالث أن الأساتيذ لا بد أن يُخْسِروا ميزان التقويم، ويتجاوزوا معايير العلم، فيغدو الغالب عليهم أن ينجِّحوا من ليسوا أهلا للنجاح؛ لعلمهم أنهم لا يعلِّمونهم شيئا ذا بال، وأن ليس في وسعهم أن يفعلوا، ولا في وسع الطلاب أن يتعلموا من اللغة في

---

(١) استعمال اللغة العربية بين الواقع والآفاق، ٢٢٢.

المدة التي يدرِّسونهم فيها ما يؤهلهم للتعلم بها. ويعلم كل أستاذ -بعْدُ- أن غيره ليس بأمثل منه، ولا يفعل غير ما يفعل، فليس في وسعه أن يحمِل الطلاب في مقرر واحد على تعلُّم ما لا يَحْمِلهم عليه غيرُه؛ فيتساهل في المادة العلمية تساهلَه في اللغة، فيعطي الدرجات الكثيرة على ما يقتصر الطلبة على تدوينه مما يسمعون منه في المحاضرات؛ فلا يخرجون عنه، فيزداد شعورهم بأن لا حاجة إلى الجد؛ لأن النجاح آت، لا محالة[1]. وقد نبه وزير التعليم السعودي السابق، الدكتور أحمد العيسى، على أن هذا من مساوئ التدريس بالإنجليزية في الجامعات السعودية؛ لأن كثيرا من الأساتيذ يجدون صعوبة كبيرة في تيسير استيعاب الطلاب للاصطلاحات العلمية المعقدة، وهم الذين يعانون ضعفا في التأهيل العلمي بسبب نظام التعليم العام المتخلف. وهذا يحمل على اختصار المناهج وتجزئتها، وتسهيل الاختبارات والتقويم، وما يستتبع ذلك من تحصيل هزيل[2]. وقال أحد أساتيذ جامعة عنَّابة بالجزائر إن مادة الاصطلاحات العلمية إما أن تسند إلى متخصص في العربية، لا يمكنه أن يدرسها كما ينبغي؛ لأنها ليست من تخصصه، وإما أن تترك فلا تدرَّس، وفي نهاية الطور الدراسي يُمتحَن فيها الطلاب، ويُتواطَأ على أن يُنجَّحوا فيها جميعا[3]. وهذا ما يقوله أهل المغرب أيضا: كان الطالب المغربي يأتي من أسرة غير مفرنسة، فيجد المقررات والمحاضرات بالفرنسية، ومن المقررات الإبستملوجيا، وهي مادة يرعبه اسمها وحده، ولكن الجامعة لا تعبأ بذلك في بلد يقبل التناقض جزءا من تسيير الأمور ضروريا. ومعظم طلاب الاقتصاد يعانون المواد النظرية التي يتطلب امتحانها كتابة نص، فكانوا يحاولون تعويض النقص بمحاولة الفوق في مواد أخرى، كالإحصاء والمحاسبة. وكانت دراستهم خالية من المتعة، وبعيدة من تهيئتهم للاشتراك الفعلي في الاقتصاد، ويخرج معظمهم بدبلوم إجازة، لا يحمل معه مهارات عملية، أو قدرة على التدبير، أو حل المشكلات. وكان معظم أساتيذ شعبة القانون العربية يعطون الطلاب علامات مجاملة تقديرا لضعفهم في لغة،

(١) لغة التعليم العالي في الجامعات العربية، ٨٩ وما بعدها.
(٢) التعليم العالي في السعودية: رحلة البحث عن هوية، ٩٦ وما بعدها.
(٣) استعمال اللغة العربية بين الواقع والآفاق، ٢١٩.

أُلزموها إلزاما ولم يختاروها، وكان الأساتيذ المتشددون يشترطون لإعطاء درجة النجاح أن يسمعوا إجابة، كائنة ما كانت. وكثير من الطلاب تنعقد ألسنتهم في امتحان هذه المادة التي تشبه الكابوس، فلا ينبسون ببنت شفة[1]. وربما ظُنَّ أن المغرب ينبغي أن يستثنى من هذا، بسبب كثرة رسوب الطلاب فيه، ومغادرة أكثرهم فصول الدراسة، في أطوار التعليم كلها، قد يدل على أن التقويم فيه أكثر جدا، كما قال محمد عابد الجابري: «يبلغ التشدد مداه في الاختبارات والامتحانات في مراحل التعليم كلها بالمغرب»[2]، بخلاف التقويم في بعض دول المشرق العربي؛ فإن علْم الأساتيذ بضعف الطلاب في اللغة الأجنبية، ولا سيما أساتيذ الطب، يجعلهم ينجِّحونهم إذا علموا أن قد فهموا المراد من المقرر، في الجملة، وإن عجزوا عن البيان عما فهموا باللغة التي يُجْمعون على أن السواد الأعظم منهم لا يعرفها، هذا مع الفرق الكبير بين طلاب المشرق والمغرب في مقدار ما يدرسون من اللغة الأجنبية: طلاب المغرب يدرسون الفرنسية في التعليم العام أكثر مما يدرسون العربية، ويدرسون بها المقررات العلمية كلها (قبل تعريب التعليم العام في المغرب والجزائر)، من الروضة إلى الجامعة، ولا تزيد ساعات العربية على ساعات الفرنسية إلا في السنين الثلاث الأولى من الابتدائية، ثم ربما كانت ساعات الفرنسية -بعد ذلك- ضعف ساعات العربية في سائر السنين. وهي، إذ تدرَّس، لا تدرَّس لغةً أجنبية، وإنما تدرس كما تدرَّس اللغة الوطنية، ويدرَّس بها. والذي كان غالبا على بعض دول المشرق العربي إلى وقت قريب أن يبدأ تعليم اللغة الأجنبية بعد الابتدائية، أو في آخرها، ولا يدرَّس قبل ذلك إلا العربية، واللغة الأجنبية، إذ تدرَّس، إنما تدرَّس لغةً أجنبية، ولا يدرَّس بها، ولا تكاد تزيد ساعاتها على ثلاث في الأسبوع. على أن ما يكتبه المغاربة الآن عن التعليم في المغرب يدل على أن حاله قد اختلفت كثيرا عما قال محمد عابد الجابري، فقد ذكر الباحثون المغاربة طورين مشهورين في الثانوية العامة بالمغرب: طور النظام الوطني الذي كان معمولا به إلى عام ٨٥/ ٨٦، وطور النظام الجديد، وبدأ العمل به عام ٨٦/ ٨٧، وكان

(١) لغات حية، ٦٠.
(٢) التعليم في المغرب العربي، ١٦٨.

النظام القديم انتقائيا، ولم يكن النجاح يتجاوز في أحسن الأحوال ٢٥ ٪، وزاد النجاح كثيرا في النظام الجديد، فبلغ عام ٨٦/ ٨٧ نحوا من ٥٠ ٪، وانخفض تحصيل الطلاب انخفاضا بينا، وتدنت جودة التعليم تدنيا عظيما، وفقدت الشهادات كثيرا من قيمتها[١]. هذا إلى أن قلة النجاح في الطور الأول ربما كانت لها أغراض سياسية، ولم تكن مبنية على أساس علمي خالص.

وربما كان من الدقة العلمية أن توضع ظاهرة ضعف الأساتيذ الجامعيين في اللغات التي يعلِّمون بها في سياقها العربي العام، فإن الضعف في اللغات عامةً ظاهرة في المتعلمين في الوطن العربي كله، حتى أساتيذ الأدب، والنقد، والبلاغة، وعلم اللغة، والكتّاب، والمثقفين، والفقهاء، والمفسرين، والأصوليين، والمعلمين، والإعلاميين، ومن النادر في الوطن العربي اليوم أن يوجد مثقف، يملك ناصية لغته، أو أستاذ في طور من أطوار التعليم يحسن التكلم بها، أو يلقي بها دروسه كلها، دون أن يخلطها بالعامية، وأعلم الصحفيين بها من يتذكر بعض ما ثقف منها في التعليم العام، على قلته. وكثير من المثقفين والإعلاميين والسياسيين والمفكرين لا يعرفون من اللغات الأجنبية أكثر من معاني الكلم المعجمية، وهو أمر واضح في ترجمتهم ونقلهم[٢]. وهو داء ليس بجديد، فقد قال طه حسين إن العربية في مصر لغة -إن لم تكن أجنبية- قريبة من اللغة الأجنبية، فلا يتكلم بها الناس في المنازل، ولا الشوارع، ولا الأندية، ولا المدارس، ولا يتكلمون بها في الأزهر، وإنما يتكلمون بلغة، تقرُب منها قليلا أو كثيرا، ولكنها ليست إياها ألبتة[٣]. وقال ناشر عربي إن ما يصل إليه من روايات ودواوين -وتقدَّر بالمئات- غالبا ما يسأله مرسلوها أن يغض الطرف عما بها من ضعف لغوي، وأن يعهدَ إلى مساعديه أو مستشاريه أن يصلحوا ما تعجُّ به من أخطاء. ومن كانت هذه حاله مع لغته، لم تكن حاله مع غيرها أمثل. وقسَّم طه حسين الذين يدَّعون المعرفة باللغات الأجنبية طائفتين: طائفة تعرف قليلا من اللغات الأوربية، وهي لا تكاد تعرفها معرفة حسنة، وطائفة تحسنها،

---

(١) في تشخيص أزمة التعليم الجامعي بالمغرب، ٤٣٩ وما بعدها.

(٢) أزمة اللغة والترجمة، ٢١١، وفي لغة الإعلام، ١٨ و ٢٧، واللغة الباسلة، ١٦، واللغة العربية والمسيرة التعليمية في الوطن العربي، ٥٩ (نقلا عن: دور الإعلام والفنون في النهوض بالفصحى ومواجهة التغريب، ١٠١).

(٣) مستقبل الثقافة في مصر، ١٨٣.

ولكنهم «لا يكادون يقرؤون ما يذاع فيها من علم وأدب، إما لأنهم مصروفون إلى أعمالهم اليومية الشاقة، وإما لأنهم لم يثقفوها الثقافة التي تحبب إليهم القراءة، وتدفعهم إلى الاطلاع»، والفئة الثانية -مع ذلك- تتمدح بمعرفتها، وتستطيل، وتعدُّ نفسها ممتازة[1]. وهذا يُلْحق هذه الطائفة بتلك، فإن مَنْ طال عليه الأمد وهو لا يقرأ باللغة الأجنبية ولا يتكلم بها، نسيها. على أن مَنْ لم يثقف ثقافة اللغة على الوجه الذي يريد طه حسين لم يصحَّ أن يعدَّ عارفا بها.

وهذا من أسباب ما يشيع في الثقافة العربية من هزال النتاج، وظاهرية الفكر، وما قال أحد الباحثين، من أنه حيثما ينتشرِ العلم في بلاد العرب، يتجلَّ الجهل والتخلف والتبعية الفكرية واللغوية، وينحسرِ الإباء الحضاري، ويعمَّ وباء الاصطلاح، وتنقطعِ السلالة المعرفية، وتغبْ رقابة النفس، ويضعفْ سلطان العلم، ويستشْرِ التهاون وعدم المبالاة، ويَضِعِ الاهتمام والتزام اللغة، والمعايير الفكرية والأدبية[2]. وهو خلاف الأصل: فالعلم يورث الوعي، والنضج، والجد، والقوة، والأخذ بالعزائم، ودقة المعايير، والحرص على المعرفة بحقائق الأشياء، وقدْرها حق قدرها، وإنزالها منزلتها، والتجافي عن الظاهر، وعشق الحقيقة، وركوب الأهوال والغرر إليها، وتطلُّبها بكل وجه. غير أن اللغة لما كانت هي مفتاح العلم، وأداة الإبداع، وقلَّ الاهتمام بها، وشاعت الاستهانة، وعمَّ الجهل، بعُد الفقه بالعلم، والإبداع فيه؛ لأن المرء يعوزه من الفقه بالعلم ما يعوزه من الفقه بلغته. ومن علم أن العلم في الوطن العربي ليس بأكثر من قشرة، تُلبَس، وألقاب، تُنتحَل، علم أن لا بد أن يكون الأمر كما كان. أما سبب كونه قشرة، فأن السياسة العربية ليست لها فلسفة في التعليم، ولا غاية وراء تسيير الحاضر بما تيسَّر، وغاية ما تقيم من المؤسسات إيهام أنها حكومات وطنية، وتعمل عمل الحكومات الوطنية، كما قال طه حسين إن ما أنفقت الحكومة المصرية على المجمع اللغوي وهيئة كبار العلماء لم تكن له ثمرة، وإنما سارت في إنشائهما وإنشاء أمثالهما وتشجيعهما مسيرة الذين يَكْلَفون بالمظاهر، ويُشْغَفون بالرياء، ويريدون أن تكون لهم مؤسسات وجماعات، كما أن لغيرهم مؤسسات

---

(١) مستقبل الثقافة في مصر، ٢٧٤ وما بعدها.

(٢) كتاب الأعاجيب في كلام الأعاريب، ١٠٣.

وجماعات[1]. وكثير ممن يعملون في هذه المؤسسات لا تختلف هممهم وتفكيرهم عن همم العامة وتفكيرها، ولا فلسفتهم عن «الفلسفة الرسمية». ولذلك تجري على خلاف ما تجري عليه نظيراتها في العالم، وليست لها آثار في الحياة، تُذْكَر، ولا تزيد على ما قد رأينا. ومن أقرب الأدلة على ذلك ما قام من قواطع البراهين على أن التعليم باللغات الأجنبية من أسباب تردي التعليم في الوطن العربي، وأثبتت الدراسات والتجارب أن الطلاب والأساتيذ لا يعرفون اللغات الأجنبية التي يتعلمون ويعلِّمون بها، ومع ذلك لم يتراجع بلد واحد منها -غير السودان في عهد حكومة الإنقاذ- عن سياسته، ولا أعاد النظر في خطته، وإنما تمادى فيما هو فيه، بل جدَّ في منع التعريب، وفرْض اللغة الأجنبية فرضا، وإرغام الطلاب والأساتيذ عليها إرغاما، كأن ما ترتب عليه هو ما تتغيا الحكومات، بل ليس لها غاية وراءه، بآية ما رجع بعضها عما كان قد أقدم عليه من تعريب بعض أطوار التعليم، ونكص بعضٌ عما كان قد دأب عليه من تعريب التعليم العام إلى التعليم باللغات الأجنبية، والتمكين لها في الحياة العامة، وإدخالها في الطور الابتدائي، والتفكير في تعليم المقررات العلمية بها، والاستهانة بالعربية، وعدم امتحان الطلاب فيها، والاقتصار على تقويمهم فيها تقويما عاما، يوكل إلى مدرسيها، دون سائر المقررات الدراسية.

لقد أجمع العارفون بخطط التعريب في الوطن العربي على أن من أسباب عرقلة التعريب وإخفاق ما أخفق منه، رغبةَ أساتيذ الجامعات عنه، فقد درس أكثرهم في جامعات أجنبية، وكتبوا رسائلهم بلغتها، وهم يجدون فيها المادة العتيدة التي تغنيهم عن التعريب، وتكفيهم ما يقتضيهم التعريب من تعلُّم العربية، وتجشُّم الترجمة، وليس من ثقافتهم أن يحملوا النفس على ما تكره، ولا في نظام التعليم ما يلزمهم أن يفعلوا، هذا إلى ما يتسم به أكثرهم من ضعف في العربية، وقلة علم باللغة الأجنبية[2]، لا تتأتى معهما الترجمة، ولا التأليف بالعربية ولا بغيرها. ومن كان كذلك لم يتطلب ما وراء الضروريات، ولم يتجاوز المنافع

---

(١) مستقبل الثقافة في مصر، ٢٧٢ وما بعدها.

(٢) الصعوبات التي تواجه تعريب التعليم العالي والجامعي في الوطن العربي، ٢٣٤، وتعريب العلوم - القضية، ١٩٦، وتعريب التعليم الجامعي: ضرورات ملزمة، ٣٠، وأبرز المشكلات التي تعوق مسيرة التعريب، ١٦٥.

الخاصة، ولم يكلِّف نفسه عناء ساعة في تعلُّم ما يجمل به أو يجب عليه تعلمه، وما لا يكون مثقفا إلا به، إلا أن يكون بابا إلى نفع خاص، يناله. وهذا يحول دون التجريب، وارتياد غير المعهود، والتوق إلى التغيير، وعشق الكمال، ويغري بإبقاء كل شيء على ما يكون عليه. وهو من أسباب أن الذين يجيدون اللغات الأجنبية قليل في الوطن العربي كله، كما قال «تقرير التنمية الإنسانية العربية» الثاني، لعام ٢٠٠٣، وهم قلة قليلة من الأكاديميين والمثقفين في تناقص مطرد، وقد اجتهدوا على أنفسهم، ولم يقتصروا على ما يقدِّم لهم التعليم الرسمي. وهو أمر قديم في التاريخ العربي الحديث؛ كما يبدو من قول محمد كرد علي: «لا مشاحة في أن أكثر من تعلموا اللغات الأجنبية من أبنائنا لم يتقنوها، وإن حذقوها، فلا يكون لهم من المعرفة بلغتهم ما يستطيعون معه أن يعبروا به عن أفكارهم، وينقلوا إليها ما يعوزها من علوم الغرب وحضارته»[1]. ولا يسلم من قلة المعرفة بها أولئك الذين درَسوها في بلادها، ودرَسوا بها، فإن الظن أنهم يجيدونها ليس في محله[2]، فإنما درسوها ليكتبوا بها رسائلهم، وينالوا الدرجات العلمية، فلما نالوها، أعرضوا عنها حتى نسوا ما كانوا قد شدوا منها، ولم يكن يزيد على حاجتهم يومئذ؛ لما يجدون من مشقة في استعمالها في البحث والقراءة، لقلة زادهم منها، كما لا يسلم منها المتخصصون في اللغات الأجنبية وآدابها، فليست معرفتهم بها بأحسن من معرفة غير المتخصصين، وبين أن يُدَلَّ بالإنجليزية على الطريق إلى محطة القطار، وأن يدل بها على الطريق إلى أفلاطون فرق كبير[3]. وقد ظن بعض من لم يتنبه إلى هذا أن إعراض من يعرض من الأساتيذ عن التعريب، ومعارضتهم إياه من أنهم مأخوذون بحضارة الغرب وتقنيته، ومِنْ تغيُّر في انتمائهم الفكري والحضاري[4]. وفي معارضي التعريب رجال معروفون بالتجافي عن الغرب وحضارته، والاعتزاز بأمتهم وحضارتهم، وإنما يُعرضون عن التعريب ويعارضونه لأنهم لا يعرفون العربية، ويكسلون عن تعلمها كما يكسل عنه غيرهم، ومنهم من يدرِّس باللغة الأجنبية إظهارا

---

(١) القديم والحديث، ٦٦.

(٢) تحويل لغة التدريس في جامعاتنا إلى الإنجليزية كارثة ثقافية.

(٣) قوائم السيرك، ٨٣.

(٤) تعريب العلوم - القضية، ١٩٦ وما بعدها.

لتميزه عند الطلاب، وحملا لهم على الإقرار له بالفوق[1]، وربما استعان به بعضهم على إيهام أنه يعلم أكثر مما يعلم، لعلمه بقلة من يعرف اللغة الأجنبية من الطلاب. ويرى بعض الباحثين أن مرد تجافي أساتيذ الجامعات العربية عن التدريس بالعربية إلى الطريقة المتبعة في التعليم في الوطن العربي، وهي قائمة على الفصل بين التخصصات العلمية والأدبية منذ الطور الثانوي، ورسوخ أنهما منفصلان، وبينهما برزخ لا يلتقيان، في أذهان الناس، فطلاب الفرع الأدبي في الثانوية يُحمَلون على اعتقاد أن دراستهم الأدبية تعني اهتمامهم بالعلوم الإنسانية وحدها، وليسوا معنيين بالعلوم الطبيعية والرياضية، ويُحمل طلاب الفرع العلمي على اعتقاد أنهم ليسوا معنيين بالدراسات الإنسانية، ولا سيما العربية، فيبيحون لأنفسهم ارتكاب أفدح الأخطاء اللغوية، ويقولون دون حرج إنهم علميون، وليسوا متخصصين في العربية، كأن إجادة المرء لغته مشروطة بأن يكون متخصصا فيها، ويَقبل ذلك منهم أكثر الناس، ويسوغونه لهم. ثم يذهب خريجو الفرع العلمي إلى الكليات العلمية، فيزدادون بعدا عن العربية، وعن تراثها العلمي العظيم، ثم يتخرجون، فيبتعث الفائقون منهم إلى دول أجنبية، فيدرُسون بلغاتها، ثم يعودون إلى أوطانهم، فيدرِّسون بها، وينسون العربية[2]، ويرون أنهم في حل من تعلمها؛ لأنها لغة الدين والأدب، ولغة العلم هي اللغة الأجنبية. هذا إلى ما يشعرون به من تميز إذا تكلموا باللغة الأجنبية، لا يشعرون به إذا تكلموا بالعربية. ومن جَهِل اللغة التي يعلِّم بها، لم ينجح في التعليم، وإنما يكون تعليمه ضربا من التمثيل والخداع. والتعليم الجامعي الذي هذه حاله بعيد مما يدَّعي له من يصرُّون على إبقائه على حاله، واللغة الأجنبية التي أريد لها أن تكون نافذة على العلم، لم تفد مَن «تعلَّمها»، ولا من «يُعلِّم بها»، وكل ما جنى منها العرب هو التنازل عن الهوية، وتسويغ الإقامة على التخلف، والعيش على الوهم، وهدر المال، والأعمار، وطاقات العقول والأبدان. وفي هذا ما قد يكون جوابا عن سؤال، كان الدكتور عبد الله العروي قد سأله منذ حين: لماذا -بعْد قرن ونصف من معرفة العرب بالعلم الحديث- ما زالت الجامعات

(١) تعريب التعليم الجامعي في الوطن العربي: الأردن نموذجا، ٦٣٠.
(٢) أبرز المشكلات التي تعوق مسيرة التعريب، ١٦٦.

التي تدرِّسه في شبه عزلة عن مجتمعها، وغير قادرة على الاستغناء عن العون الأجنبي، ولا قادرة على المشاركة في حل مشكلات المجتمع العربي؟"[1]، وسؤال الدكتور أحمد العيسى عن سبب استمرار جامعات الغرب في تقدمها، ونجاح جامعات في الشرق في أن تصعد في سلَّم المنافسة إلى الرتب العليا، وإخفاق الجامعات في طول العالم العربي وعرضه في تخريج عالم واحد في العلوم الحديثة، يشار إليه بالبنان، وخرَّجت جامعات الغرب ومراكزه مبدعين كبارا من دول العالم كافة، منهم عرب ومسلمون[2]؛ فإن الذين درسوا في الغرب درسوا بلغات أجنبية، لم يجيدوها؛ فلم يستوعبوا العلم استيعابا يؤهلهم لتوطينه، وتعليمه، كما يعلَّم في الغرب، ويؤهلهم لإقامةِ مؤسسات علمية منتجة، تغني عن الخارج، وتنقل من طور التلقي إلى طور الإبداع، والمشاركة في الاختراع. ومن درَّس منهم بعد رجوعه درَّس ما لم يفقه، بلغة لا يعرفها، وما كان الذي لا يفقه ليخرِّج الفقهاء، فكانت دراستهم وتدريسهم صوريين، فأنى ينتجون المعرفة؟ وأنى يوطنون العلم توطينا، يغني عن الابتعاث؟ وأنى تخالط الجامعات مجتمعاتها، وتحلُّ مشكلاتها وهي تتكلم بلسان غير لسانها، وتنظر إليها بعينِ غيرِها، وتَزِنُها بموازينِ ثقافةٍ غيرِ ثقافتها؟

لقد سلك العرب مسلكا في التعليم غير صحيح، فلم يميزوا التحديث من التغريب، والتحديث طريق شاقٌّ؛ لأنه يعتمد على النفس، وما تملك من رصيد ثقافي، أما التغريب، فتقليد، يقوم على التبعية والاستهلاك، ومنه استهلاك اللغة الأجنبية وثقافتها، والتنكر للغة الوطنية وازدراؤها، وعدم الإفادة من اللغة الأجنبية إفادة صحيحة، باتخاذها وسيلة من وسائل التقدم، ونقْل التجارب والعلوم وتوطينها، وهم يصرون -مع ذلك- على التمادي في تجارب بائسة يائسة، ما جنوا منها إلا ما يشْكون، ويصرُّ السياسيون منهم والمنظرون والتربويون على أن الشفاء من هذه العلة في التداوي بها، لا يزعهم قرن ونصف قرن من الإخفاق، والتمثيل، ولا يسترشدون بنجاح ما نجح من تجارب الشعوب، على قربها، ووضوح ما بُنِيَت عليه. ومن أسباب هذا أيضا أن علاقة العرب بالغرب

---

(١) ثقافتنا في ضوء التاريخ، ١١٨.

(٢) التعليم العالي في السعودية، ١٤٦.

فيها جانب عاطفي، وليست علاقة نفعية خالصة، ففيهم من يعشقه عشقا جعله يراه بعين التجلة والإعظام، ويرى أن من شروط الكمال أن يماثله، ويتحد به، فيما لا تفيد فيه المماثلة والاتحاد، ويَفْنَى فيه فناءً يمحوه، فلا يبقى منه إلا تابع، ينظر إليه نظر العاجز إلى المقتدر، والسقيم إلى الطبيب، والمريد إلى الشيخ، لا علاقة التلميذ الناضج بالشيخ العالم، يفيد منه -على بصيرة- خيرَ ما عنده، ويستهدي بعلمه وتجاربه استهداءً متعقِّلاً، لا مكان فيه للعاطفة، ولا للاطراح بين يديه كما يطَّرح المريد بين يدي شيخه، وإنما يَحْتفِظ بالنفس، ويُبْقِي على الشعور بالتمايز، والثقة بالقدرة على التجاوز، على وجه يتيح النقد، والتخير على بصيرة. وكان جبران خليل جبران من أقدم من نبه على ذلك، وعلى عواقبه، فقال: إن الغربيين كانوا قديما يأكلون ما نطبخ، فيمضغونه ويبتلعونه، ثم يصيِّرون الصالح منه إليهم، أما الشرقيون اليوم، فيأكلون ما يطبخ الغربيون ويبتلعونه، ولكنه لا يتحول إليهم، وإنما يجعلهم شبه غربيين، وهي حالة أخشاها وأتبرَّم منها؛ لأنها تبيِّن لي الشرق طورا شيخا، فقَدَ أضراسه، وطورًا طفلا بلا أضراس! إن روح الغرب صديق لنا، وعدو: «صديقٌ إذا تمكنَّا منه، وعدوٌّ إذا تمكَّن منا. صديق إذا فتحنا له قلوبنا، وعدو إذا وهبنا له قلوبنا. صديق إذا أخذنا منه ما يوافقنا، وعدوٌّ إذا وضعنا نفوسنا في الحالة التي توافقه»[1].

وإنما كان سبب بلوغ اليابان ما بلغت أنْ سَلِمَت علاقتها بالغرب مما أصاب علاقة العرب به، مع أن اتصال العرب بالغرب كان قبل اتصالها به، لكنها تبيَّنت ما تريد، ولم يتبين العرب ما يريدون، فقد درست حضارة الغرب على ما تقتضي حاجاتها، لا على ما تقتضي شهواتها؛ فسَلِمَت من عشقه، ومن أن تكون حريفا، يدفع له أمواله وأخلاقه مقابل أن يحصل على بعض أشيائه. وأنزلت نفسها منه منزلة التلميذ، فتعلمت منه خير ما عنده، واستوردت منه الأفكار خاصة، وأنزل العرب أنفسهم منه منزلة الحريف، فاستوردوا منه الأشياء خاصة[2]. وكانت لليابان غايات واضحة، هي جلب العلم والتقنية، «والنظم السياسية، وبناء القوة العسكرية، والتدبير الإداري والمالي»، لا الفكر والقيم وفلسفة الحكم، فقد

(١) البدائع والطرائف، ٨٤ وما بعدها.

(٢) تأملات، ١٦٤ و ١٨٥.

أخذتها من الصين[1]؛ فتخيَّرت مبتعثيها على النضج والوعي وصدق الانتماء إلى الوطن، والحرص على إنهاضه، والقدرة على انتقاء ما يلائم الثقافة اليابانية من حضارة الغرب، والمناعة من الانخداع بقشرتها[2]، وابتُعث العربي -بعد عهد محمد علي باشا- من أجل أن يحصِّل معلومات، يعمل بها إذا رجع، كأن يعالج مريضا، أو يصلح جهازا، ولم يرسل على فلسفة وغايات واضحة، ولا كانت الحكومات التي ابتعثته تفكر في نقل التقنية، أو توطين العلم، أو بناء دولة، أو إنهاض أمة، ولا الاستغناء بالإنتاج عن الاستيراد. وابتُعث بعض من ابتعث بتخطيط من دول غربية، كانت تريد لتصنع لها جيشاً من أبناء العرب في بلاد العرب، بعد أن تحمِّلهم من ثقافتها وفكرها والولاء لها ما يجعل مهمتهم رعاية منافعها، وسَوْق البلاد حيث تريد؛ فكان أهم ما عادوا به شهادات، ربما باع بعضهم من أجلها نفسه وهويته، ورجع صنيعة للبلد الذي أعطاه إياها: يعتز به وبحضارته، ويعشقه ويعشق ثقافته، ويتابعه في خصوصياته، ويعدُّ التقدم أن يَتَحلَّل فيه، ولا يَستنكف من أن يُستعمَل في الإضرار بوطنه، كما قال مالك بن نبي: حين كان الطالب الياباني يذهب إلى الغرب في أواخر القرن الماضي (التاسع عشر)، كان يذهب ليتعلم التقنية، مع الحفاظ المتشدد على أخلاق بلاده، كما ذهب بعد ذلك التلميذ الصيني المتواضع، نسيان هماسين، ليتعلم في مختبر جوليو كوري، بباريس، فيعود إلى بلاده بالمعلومات النووية التي تدهش العالم اليوم. ومن الغالب على الطالب الذي يذهب من بلادنا أن يعود بشهادة بعد أن يترك روحه في مقاهي خمارات الحي اللاتيني، أو الأندية الوجودية بسان جرمان[3]. وقال إن من عرف من الطلاب المسلمين في فرنسة لا قيمة لهم، ما عدا اثنين أو ثلاثة، وإن طلاب بلد عربي بعينه كانوا يعدُّون وجودهم في باريس فرصة سانحة لتناول المرطبات والحلويات في متاجر فايف أوكلوك (five o'clock)، أو مغازلة فتاة جميلة، ثم الظفر بلقب أستاذ أو دكتور[4]. فكان ما رجعوا به من الغرب دون ما كان يمكن أن يرجعوا به، ودون ما أُنفق عليهم،

---

(١) أصول التحديث في اليابان، ٧٨.

(٢) التقليدية والحداثة في التجربة اليابانية، ١١٣.

(٣) بين الرشاد والتيه، ١٠٧.

(٤) العفن، ٤٨.

ورجع اليابانيون، والصينيون، واليوغسلاف، والبرازيليون بروح العلم، فأخدموا أوطانهم ما حصّلوا؛ ليعينوها على تبلُّغ الغايات التي من أجلها ابْتعثوا، ووطّنوا ما تعلموا بترجمته إلى لغاتهم، وتدريسه بها، وعاد بعض العرب بشيء من اللغة والثقافة الأجنبيتين، وهم يزدرون لغتهم وثقافتهم، ولا ينتمون إلى أمتهم، ويودون لو حَمَلوا قومهم على ما ثقفوا من قشرة ثقافة الغرب حملا، وأنطقوهم بلسانه، وعاد بعضهم بمعلومات جيدة، بيد أنهم ما تعنَّوا في نقل ما حصَّلوا إلى العربية وتوطينه في بلادهم؛ فظل معلومات توعيها ذاكرة من حصَّلها، أو مهارةً، يعمل بها من اكتسبها، فإذا تقاعد تقاعدت معه، أو مات ماتت؛ لأنهم لا يرون للعلم معنى إلا أن يكون باللغة التي درسوا بها؛ فاستعملوها في المعاهد والجامعات، ومؤسسات البحث العلمي، فجعلوها مؤسسات مهاجرة، لا تخالط المجتمع، ولا تعمل على ترقيته؛ لأنها لا تتكلم بلسانه، وعملها مقصور على فئة قليلة من العاملين فيها، معزولة عن قومها، مرتبطة بالخارج؛ لأن استعمال اللغة الوطنية شرط توطين المؤسسات واستعمالها استعمالا ناجعا في تنمية المجتمع؛ فرسَخ فيها الافتقار إلى الغرب، والتبعية له، حتى قيل إنها ليست إلا نسخا من الجامعات الأجنبية في كل شيء، وغالبا ما تكون نسخا باهتة؛ فليست مثلها في الجودة والاستجابة للحاجات الخارجية، ولا هي قادرة على الاستجابة للحاجات المحلية[1]، ولم تقم بما ينبغي أن تقوم به، من تطوير العلم، والعون على إنهاض الوطن، وبقي البحث فيها مرتبطا بشؤون العالم الغربي واهتمامه أكثر من ارتباطه بشؤون العرب واهتمامهم[2]. وكان من آثار هذا ما يُعرَف من بعض العائدين من الدراسة في الغرب من نصَب في الحؤول دون التعريب، وإخراج العربية من الحياة، ووصفها بكل منفِّرٍ من النعوت، والتمكين للغات الأجنبية بكل وسيلة، وكانت العربية بدعا من اللغات، على جمالها، وعظمتها وصلاحها لكل علم وفن، وإعراقها، ووفرة أهلها، ووفرة مالهم، وامتدادها في الزمان والمكان، امتدادا وإعراقا لا نظير لهما في لغة من

---

(١) التعليم العالي والتبعية، ١٠٩.

(٢) انظر: اللغة العربية والهوية الثقافية وتجارب التعريب، ٢٧٨، والتفكير والتعبير والهوية، ١٥ وما بعدها، ولغتنا العربية جزء من هويتنا، ١٤ وما بعدها، والهوية وقضاياها، ٢٧٨.

اللغات. نستثني من ذلك بعوث محمد علي باشا، فقد كانت أنجح البعوث العربية في التعريب، وآثارها فيه من أفضل الآثار التي تركتها بعوث الوطن العربي، فقد كانت لمحمد علي غايات واضحة، وكان يختار مبعوثيه من نوابغ طلاب الأزهر، والمدارس المصرية[1]، ويرسل معهم من يقيم لهم أمر دينهم، حفاظا على فكرهم وهويتهم، أن تنال منها الدول التي يبتعثون إليها، فلما رجعوا كان التعريب همهم، كما كان هَمَّه. ولم يفكر في أن يقيم روابط ثقافية بين مصر وفرنسة، وإنما كان يريد ليحيي العالم العثماني، وعلِم أن ذلك لا يكون إلا إذا نظَّم الجيش والأسطول على ما هو متَّبع في أوربة[2]؛ فسيطر الاتجاه العلمي الخالص على الترجمة في عصره؛ لأن النهضة كانت بحاجة إلى العلم لتبني به دعائمها الأولى وتثبِّتَها، وكان حظ الآداب منها يسيرا جدا. وانصبَّ الاهتمام أول الأمر على ترجمة الطب البشري، والبيطري، والرياضيات، والعلوم البحرية والحربية[3]. ولم يكن في عهده إلا الحركة التعليمية وما يرتبط بها من ترجمة وطباعة وبعوث وتنظيم، وُجِّهت كلها لِتَبَلُّغ ما أراد، وكل أثر للثقافة الغربية في عهده، وعهد عباس وسعيد وبعضٍ من عهد إسماعيل يجب أن يُلتمس في الاتجاهات التعليمية التي هي قاعدة النهضة الفكرية عامة، والأدبية خاصة[4].

وكان في هذا شبيها باليابان في وضوح الغايات، وعدم الحرص على الثقافة الغربية. وسلك مسلكا صحيحا في التعريب، لعله اهتدى إليه بالفطرة، فمما هو متعالم أن من النادر أن يجمع المترجم بين معرفة العلم الذي يترجِم واللغتين اللتين ينقل منهما وإليهما، فمن كان يجيد السريانية -مثلا- لا يحسن العربية، إلا أنه يترجم ما فَهِم بعبارة ركيكة، أو عامية، فيصلح المصححون العبارة، ويقيمونها على الأسلوب العربي، فيكون النص المعرَّب أصح ما يكون لفظا ومعنى، وعلى هذا درج التراجمة في عهد محمد علي، فقد كان المترجم منهم يترجم الكتاب، ثم يتولى شيوخ الأزهر وعلماؤه مراجعته، وإقامته على الأساليب العربية الصحيحة، فظهر فيما نَقلوا روح العربية أكثر من المصنفات

---

(١) تاريخ آداب اللغة العربية، ٤/ ٣٩، وفي الأدب الحديث، ١/ ٢٠ و٢٢.

(٢) أثر الثقافتين الفرنسية والإنجليزية في مصر، ٢٥ و٤٢.

(٣) السابق، ١٦٧.

(٤) السابق، ٥٦.

التي نُقلت إلى العربية حتى ما ترجم منها في هذا القرن، وهو ما كانت خدمته الدولة العباسية في بغداد، ودولة الأمويين في الأندلس[١].

ثم غدت غاية إيفاد البعوث العربية تغريبية، وهي غاية تلتقي عليها سياسة الغرب وسياسة بعض العرب، من أجل ذلك كان يُبتَعث من ليس أهلا للابتعاث، كأبناء القرى والبوادي، وهم أقل الناس وعيا ونضجا، وأسرعهم إلى التقليد، وأسهلهم انخداعا بما يلقاهم من قشرة الحضارة، وأبعدهم من وضوح الغايات، وإدراك الحقائق الكامنة وراء المظاهر، وأقلهم صلاحية للنهوض بالمشاريع الحضارية الكبرى؛ فاشتغلوا بعد عودتهم بإيقاد نار العداوة بين الأمة وهويتها وحضارتها؛ وكان ذلك ما في وسعهم، ولمَّا مُكِّن لبعضهم كان همه أن يعرقل كل عمل جادٍّ، يَبني مع الحفاظ على الهوية، وكان لبعضهم علاقات بالدول التي درسوا فيها، تنافي الوطنية[٢]. وكان من هؤلاء إسماعيل باشا، خديو مصر، فقد عاد مع أول بعثة إلى فرنسة، وهو يفكر في أن يجعل «مصر قطعة من أوربة»، وكان من سيئ أعماله تمكين أعضاء المحفل الماسوني من حكم مصر، وكثير من البلاد العربية، وإنفاق الأموال على بعوث التنصير الفرنسية المؤازرة للاستعمار، من الصين إلى وسط إفريقية[٣]، وليس لهذا علاقة بالعلم والحضارة والتقدم. على أن بعوث محمد علي لم تسلم من مساوئ الابتعاث بعده، فقد كان يشرف عليها المستشرق الفرنسي آدم فرانسوا جومار، وكان هو الذي يوجه الشباب، وتولى إدارة البعث الأول من بعوثه إلى فرنسة[٤]. ولعل هذا ما عنى بيل سان جون، إذ قال إن الأوربيين في عهد محمد علي وخلفائه أساؤوا إلى مصر أكثر مما أحسنوا إليها، ولم يكن لهم فضل في مجال من المجالات التي عملوا فيها ما عدا التجَّارَ منهم[٥]. ويرى بعض الباحثين أن المعتمدين (القناصل) الغربيين في مصر هم الذين أغروا محمد علي بالابتعاث، فلما استجاب لهم تولوا صُنْع المبتعثين على أعينهم، فصاغوهم على الوجه الذي كان نابليون

---

(١) القديم والحديث، ٧٠.

(٢) انظر: أزمة التعليم المعاصر وحلولها الإسلامية، ٥٦.

(٣) التعليم الأجنبي: مخاطر لا تنتهي.

(٤) تاريخ آداب اللغة العربية، ٤/ ٣٣.

(٥) أثر الثقافتين الفرنسية والإنجليزية في مصر، ٥٩.

يريد بمن كان بفكر في اختطافهم من «المماليك وأبناء العرب ومشايخ البلدان» لتعليمهم في فرنسة؛ فكان منهم حزب لفرنسة في مصر، يتولى ما كان نابليون يريد له أولئك. وقد وصف بعض الباحثين تلامذة محمد علي بأنهم كانوا شبانا صغارا، ليس في عقولهم ولا قلوبهم إلا القليل الذي لا يغني من الثقافة المتكاملة التي عاشت فيها أمتهم قرونا متطاولة، ووضعهم جومار في أيدي المستشرقين، يوجهونهم -من حيث لا يشعرون- الوجهة التي يريدون لهم، ويعطونهم القدر اليسير المتفق عليه بينهم من العلوم التي يدرسونها، ثم يردونهم بعد أعوام قليلة إلى مصر[1]. ولا جرم أنهم لم يستوعبوا حضارة الغرب كما ينبغي، وأنْ قد غرَّهم بعضُ مظاهرها، وأن بعضهم رجع بأفكار غير ناضجة، كدعوة رفاعة الطهطاوي إلى استعمال العامية، واستعماله إياها في بعض ما كتب وترجم[2].

غير أن هؤلاء الطلاب، وإن كانوا أحداثا، وليست لهم ثقافة عصرية، تقاوم سحر الغرب، وبعضهم من أبناء القرى والبوادي، وكانوا بسبب ذلك عرضة للتأثر غير الحميد بما يرون ويدرسون في فرنسة، كانوا أعلم وأذكى، من بعض من كانوا يبتعثون بعدهم إلى الغرب، وإن كان بعض هؤلاء أعقل وأكثر وعيا بما يراد بهم، ولهم من الثقافة ما يمكنهم من الإفلات منه، ويعينهم على أن يفيدوا المفيد دون غيره. غير أن وضوح ما كان يريد محمد علي وقوَّته جعلت بعوثه تعمل على تنفيذ سياسته في التعليم والتعريب، ولم تدع لهم سبيلا إلى العمل بما يرون، إذا خالف ما يريد، هذا إلى أن أميته، وعدم تطلعه إلى علاقة ثقافية بفرنسة كانا يزهِّدانه فيما أجدَّ لهم الابتعاث من آراء، لا توافق ما يريد، وربما كان يصرفهم عن إظهار آرائهم ما قد علموا من زهده فيها، على عكس من جاؤوا بعده من الحكام. ومن قوَّم عملا واحدا من أعماله علم ما بينه وبينهم، فقد كان يعطي كل طالب عاد من الابتعاث كتابا من الكتب المهمة في تخصصه ليترجمه إلى العربية، فإن ترجمه أسبغ عليه من الهدايا والمناصب ما يرى أنه مكافأة له على ما فعل. وبلغ مجموع الخريجين في عهده طوال ثمانية عشر عاماً، ألفا وخمسمائة، وأُلف وتُرجم ستة وثمانون كتاباً، وذكر بعضهم أن

---

(١) رسالة في الطريق إلى ثقافتنا، ١٤١.

(٢) السياسة اللغوية، ٤٤.

ما تُرجِمَ بلغ ألفي مجلد، وألفوا بعض المعجمات الطبية والعلمية، وعربوا بعضا، وكانت كلها كتباً «ممتازة، لا تقل عن أمثالها في ذلك الحين من كتب الغرب، جودة في الطبع، وحسناً في التعبير، وبراعة في الإيضاح»، واشتملت على آلاف الاصطلاحات، وكان كثير منها من الاصطلاحات العربية التراثية الأصيلة، وأحيوا كثيرا من اصطلاحات الطب العربي الإسلامي. ووضعوا كثيرا من الاصطلاحات العربية الجديدة، وعربوا ما لم يهتدوا إلى مقابل له في العربية[1]. ولم تكن الحكومات العربية بعد محمد علي تعبأ بالترجمة، أو تفكر فيها؛ وإنما كانت ترى أن الدراسة باللغات الأجنبية هي باب النهوض والتقدم الأوحد، وكانت وما زالت تستمسك بها، وتعرض عن التعريب. على أن قِدَم بعوث محمد علي، وحداثة التجربة، والتخلف الذي كان يجلِّل العالم الإسلامي في عهده يجعل لتجربته من العذر ما ليس للبعوث العربية بعده، فإن البعوث المتأخرة كانت أوعى، والواقع يعينها على معرفة ما لم يكن واقع المسلمين يعين على معرفته من أمر الغرب. على أننا إنما نتحدث عن تجربة محمد علي في التعريب، ولا نتحدث عن محمد علي في نفسه، ولا نقوِّم سياسته ولا توجهه، وليس يخفى علينا ما كان يرى فيه بعض العلماء والمؤرخين، وما كانوا يرمونه به هو وحكمه من جور وفساد، وكذب، وخداع، وقسوة، وإمعان في الاستعانة بالأجانب والدخلاء على تثبيت أركان ملكه، وأن لم تكن له غاية وراء ذلك، إلخ[2].

إن الذين يمسكون بأزمَّة المؤسسات التعليمية في بلاد العرب من الأساتيذ الجامعيين، وحملة الشهادات العليا، لا يخفى عليهم ما صنع التعليم باللغات الأجنبية بالعرب، ولا أن العرب يراوحون مكانهم، ولم يبلغوا مبلغ دولة واحدة من الدول التي عاصرتهم في بدء التجربة، وتماديهم في تجربة، عُمْر أحدثها عشرات السنين، ما جنوا منها نفعا، وصدودهم عن تقويمها أمر غير مستساغ، فإن كانوا على علم بما يرى غيرُهم، ولم يفكروا في تغييره، فذلك مما يشكك

(١) نشاط العرب العلمي في مائة سنة، ٢٨٢ (نقلا عن حركة التعريب في العراق، ٢٠٥ وما بعدها)، وغرائب الغرب، ١/ ٩٢، والتجربة العربية في تعريب العلوم وعلوم الطب، ٥٤.

(٢) انظر مثلا: مقتطفات من مقالة للشيخ محمد عبده في ذلك، في: الاتجاهات الوطنية في الأدب المعاصر، ١/ ١٩٦، وكفاح الشعب الجزائري ضد الاحتلال الفرنسي، ٢٦٩.

في أهليتهم لما يتولون، وإن كانوا يغضّون الطرف عنه ويتمادون فيه عقيدةً، فإن عقلا يبلغ به التعصب لعقيدة أو سياسة أن يؤثر التمادي في الخطأ هذه العقود كلَّها على التقويم وإعادة النظر، لجدير بأن يعاد النظر في الثقة به، ولا سيما إذا أمَّل أن ينتهي به التمادي في الخطل إلى خير مما انتهى إليه سلفه، والحال واحدة. وقد كانت لهذه السياسة أضرار من نوع آخر، هي هجرة العقول إلى الغرب، إما للدراسة، ثم لا تعود، وإما للعمل، وإما لأنها لم تجدْ بغيتها في الجامعات والمراكز البحثية والعلمية، و«اللغة تساعد على استنزاف رأس المال العقلي»[1]، وقد سبَّب هذا نزفا في رأس المال العقلي، خسر العرب بسببه الأموال التي أنفقوها على المبتعثين، وخسروا العقول التي كانت مهيأة لأن تبني، لو عادت بما كان يؤمَّل أن تعود به. فـ٧٠٪ من مبتعثي العرب لا يعودون إلى بلدانهم بعد الانتهاء من الدراسة، وثلاثة من كل خمسة باحثين يقيمون خارج الوطن العربي. وتُكَلِّف الدولَ العربيةَ هجرةُ علمائها ما يزيد على مائة مليون دولار كل عام. ويرى بعض الباحثين أنها تكلفهم نحوا من مليار ونصف المليار دولار. وتتبين المأساة شيئا، إذا عُلِم أن ٥٠ ٪ من الأطباء المهاجرين إلى أمريكة، و ٢٣ ٪، من المهندسين، عرب[2]، وبلادهم أحوج إليهم من أمريكة، وقد ذهب هدرا ما أنفقت عليهم، وكانوا غنيمة باردة لأمريكة، والبلاد التي هاجروا إليها واستقروا فيها، كبريطانية، وفرنسة، وأوسترالية، وكندة، وهم كثيرون جدا، وربما زادوا على عشرة ملايين. وكان ينبغي أن يسأل الدكتور عبد الله العروي سؤالا، لا يقل أهميةً عن سؤاله ذلك، هو: إذا كان الذين يُبتَعثون سواءً في قلة ما يفيدون من دراستهم في الغرب، فلمَ الإصرار على التمادي في الابتعاث، قبل دراسة أسباب إخفاقه، والتخطيط لإصلاحه؟ وهو سؤال لن يختلف جوابه عن جواب سؤال شبيه به، هو: إذا كانت عاقبة التعليم باللغات الأجنبية في الوطن العربي هي ما نرى، فلم التمادي فيه؟

لقد حسب بعض الذين يصرون على التعليم باللغات الأجنبية أنهم يحسنون صنعا؛ لأنهم يربطون الطلاب بأسباب العلم، ويعينونهم على معرفة جديده،

---

(١) اللغة والاقتصاد، ٥٩.

(٢) العقل العربي ليس متخلفا في ذاته.

والاطلاع على مراجعه التي ما ترجم إلى العربية إلا أقلُّها، وما صنعوا سوى إرساخ التخلف، وإعنات الطلاب، وإرهاقهم من أمرهم عسرا، بحملهم على التعلم بلغات، ما تمكَّنوا منها تمكُّنا يؤهلهم للتعلم بها، وحالوا بينهم وبين التمكن من لغتهم التي لو أجادوها، وعُلِّموا بها، لتأتى لهم من النبوغ ما كان يرجو ذوو النيات الحسنة، ممن لم يُهدَوا إلى سواء السبيل؛ لِما تجاهلوا من حقائق اللغة، ومكانتها من العقل والشعور، وتجاهلوا من تجارب الشعوب، وما انتهى إليه الفلاسفة، وعلماء التربية والاجتماع، وإنما فرضوا ما يرون فرضا لا خيار فيه، كما تُفرَض العقائد، ثم لا تُراجَع؛ لأن صحتها ليست محل نظر، ثم رغبوا عن تقويم ما فرضوا، وتصامُّوا عما صنع بهم وببلادهم، وكذلك يفعل استبداد غير العارف. وهي سياسة، ما يقيم عليها من دول العالم إلا مستعمرات فرنسة وبريطانية التي يحكمها مستبدون غير وطنيين، يتوسلون بالإبقاء على الإنجليزية والفرنسية إلى حكمها والاستئثار بمنافعها دون أهلها[1].

(٤)

ومن العادة أن يحتج الذين يعارضون التعريب بالهند، فيقولون إنها متقدمة، وهي تصطنع الإنجليزية في التعليم والبحث العلمي، وليست لغتَها الأم. والهند ليست بمتقدمة، وضرر الإنجليزية عليها أقرب من نفعها بكثير، وإنما هي دولة من دول العالم الثالث، يكثر فيها الفقر، والأمية، والمرض، وتفاوت الطبقات، وانخفاض الدخل، وليست لها صناعة متميزة، وإنما تستنسخ ما يخترع غيرها، وأعانها على ذلك وفرة الأيدي العاملة، ورخصها، ويقل في علمائها الحصول على الجوائز الدولية وبراءات الاختراع، وما تُنجز من الصناعات ليس مرده إلى التعليم بالإنجليزية، فإن معرفة الهنود بالإنجليزية قليلة، ويجدون في تعلمها صعوبة شديدة، ولا يجيدها منهم إلا ٢ ٪، أما الذين يتكلمون بها، وهم ٣١ ٪، فلا يعرفونها معرفة جيدة، ولا يفيدون منها في البحث العلمي، شأن أكثر العرب مع الإنجليزية والفرنسية، وآية ذلك أن المثقفين بالإنجليزية منهم لا يزيدون

---

(١) الهيمنة اللغوية، ٤٤٠.

على ٣ ٪، كما يقول بعض الإحصاءات، والمثقفون باللغات الهندية ٣٥ ٪[1]. ثم إن الإنجليزية ليست هي وحدها لغة التعليم، وإنما تشاركها اللغات الهندية في أطوار التعليم كلها، ومنها التعليم العالي[2]، وفي التخصصات كافة، وتكتب بها الرسائل الجامعية. والطلاب في التعليم العام مخيرون بين الدراسة بالإنجليزية والدراسة باللغات المحلية، وأكثرهم يتعلم باللغات المحلية، واستيعابهم بها للعلوم أفضل من استيعاب الذين يدرسون بالإنجليزية، ويدرس الأطفال في المدارس بلغتهم المحلية، ثم بلغة الولاية[3]. ويقول العارفون بالتعليم في الهند إن الطلاب يلقون من العنت وقلة الاستيعاب في الطور الجامعي مثل الذي يلقى طلاب العرب؛ لأنهم يدرسون العلوم بالإنجليزية، لا باللغات التي يتعلمون بها في التعليم العام، إلا الذين درسوا أطوار تعليمهم كلها بالإنجليزية. ومما يؤيد هذا ما قال صموئيل هنتنعتون من أن الذين يتكلمون بالإنجليزية من الهنود ظلوا بين ٢ و ٤ ٪، وأن الإنجليزية لم يكن لها أثر في حياة سائرهم، وإذا سافر المرء من أقصى شمالي الهند إلى أقصى جنوبيها، وجد الهندية وحدها هي وسيلة الاتصال، وإن الثقافة الهندية امتصت الإنجليزية، فصارت واحدة من لغات الهند، كما فعلت بالسنسكريتية والفارسية قبلها[4]. ويُبنى على هذا أن انتفاع الهند بالإنجليزية البريطانية -إن كان- لا يختلف عن انتفاع مَنْ انتفع بها من الشعوب، كالفرنسيين، والهولنديين، والإسكندنافيين، واليابانيين. ومن المعلوم أن طاغور إنما أبدع بالبنغالية، ونال جائزة نوبل عما كتب بها، وأبدع محمد إقبال ونال ما نال من الشهرة الأدبية بالأردو، ولا يُعرَف في الهند شاعر أو أديب كتبا بالإنجليزية ما يداني ما كتب طاغور وأمثاله من شعراء الهند وأدبائها باللغات الهندية؛ لما قدَّمنا من أن الإبداع لا يكون إلا بلغة واحدة، وأن الإنجليزية لم تكن يوما لغة رمزية للهنود، ولا لغيرهم من الشعوب التي فُرِضت عليها، والإبداع إنما يكون باللغة الرمزية، وهي اللغة الأم. أما سلمان رشدي، فإنما نال ما نال لأسباب دينية وسياسية، وناله بـ «الآيات الشيطانية»، ولا يعرف

---

(١) الهيمنة اللغوية، ٤٤.

(٢) كلمات العالم، ١٣٤ وما بعدها.

(٣) دستور الهند، المادة ٣٥٠، وكلمات العالم، ١٦١.

(٤) صدام الحضارات، ١٣٧.

له عمل أدبي آخر ذو بال. و«الآيات الشيطانية» ليست لها قيمة فنية، وقد قال بعض الأدباء البريطانيين إنه مأجور، وإن غاية ما فعل من الإساءة إلى المسلمين ترويج آياته، ليس إلا[1]، ولو كانت لها قيمة فنية لأغنته عن ذلك.

وإنما مردُّ أن المثقفين باللغات الهندية من الهنود أكثر من المثقفين بالإنجليزية إلى أن الذين يتعلمون باللغات الهندية يفقهون ما يقرؤون بها أكثر مما يفقه الذين يتعلمون بالإنجليزية ما يقرؤون، مع أن الذين يتعلمون بالإنجليزية يتاح لهم من المراجع الحديثة المتميزة ما لا يتاح للذين يتعلمون باللغات الهندية وحدها، وهذا جدير بأن يحلهم من العلم والثقافة منزلة فوق منزلة من لا يتاح لهم إلا ما كُتِب بلغة، ليس لها شأن، ولا تراث علمي، وبعض ما كُتب بها مترجم إليها من الإنجليزية، أو إحدى اللغات الهندية، غير أن فقه المقروء، ولو قليلا، هو الذي يصنع المثقفَ والمفكر والمبدع، لا كثرة المقروء الذي لا يُفْقَه. وربما كان المثقفون بالإنجليزية من الهنود أقل من ٣ ٪ بكثير؛ فإن من المستبعد أن يكونوا كذلك والذين يجيدون الإنجليزية منهم لا يزيدون على ٢ ٪، هذا إلى أن الإحصاء الذي جعلهم ٣ ٪ ضم إليهم الإنجليز الذين بقوا في الهند بعد رحيل الاستعمار وذراريهم، وهم ١٨٠٠٠ نسمة[2]، وليس هؤلاء بهنود، وإن تجنَّسوا بالجنسية الهندية، والإنجليزية لغتهم الأم، ولم يتعلموها كما تعلمها الهنود[3].

وما بلغت الهند بالإنجليزية -إن فُرض أنها هي التي بلَّغتها إياه- إنما بلغته بجهود مضاعفة، كانت في غنى عنها، لو تعلمت بلغتها، وهو دون ما يَبْلغه الإنجليز بالإنجليزية بكثير، كما قال غاندي، أي إن كثيرا من جهود الهنود ووقتهم ومالهم ذهب هدرا، وكان في وسعهم أن يبلغوا ما بلغوا، بل خيرا مما بلغوا، بلغتهم، وبجهد ومال أقل، وفي وقت أقصر، كما بلغته اليابان، والصين، وروسية، وكورية الجنوبية، وفنلندة، وغيرها من دول العالم بلغاتها، وما أُهدر من وقت الهنود وجهدهم ومالهم ليس لإهداره مسوغ، لو ملكوا أمرهم، ونظروا لأنفسهم، وإنما هو شيء فرضته عليهم بريطانية وصنائعها من

---

(١) انظر: شيطانية الآيات الشيطانية، ٢٤.

(٢) كلمات العالم، ١٥٨.

(٣) الهيمنة اللغوية، ٤٤.

الهنود، والمتنفعون منهم باللغة الإنجليزية، وكان المعتدُّ به في ذلك الفرض منافع بريطانية وصنائعها دون سائر الهنود، فقد توسلت به إلى إضعافهم وكسر شوكتهم، وتحقير أنفسهم وثقافتهم إليهم، وتعظيم بريطانية وثقافتها في نفوسهم، أما الصنائع، فكانوا يتكسبون بالإنجليزية، ويحتجنون بها المال والمناصب دون الشعب. وقد أقرَّ الباحثون بأن اجتماع الإنجليزية والهندية في الهند ليس بناجع، وأن لغة وطنية واحدة، لو اصطنعتها، كفتها كثيرا مما تنفق في تعليم الإنجليزية وغيرها من اللغات المحلية، وكفتها مشقة التعلم[1]. وضرر آخر، ليس دون هذا، هو أن التعليم بالإنجليزية أقصى السواد الأعظم من الهنود، لكونهم أميين، ولا يعرفون الإنجليزية، وجعَلَ المتعلمين أقلية قليلة، وجعل الإنجليزية لغة نخبة[2]، وهي نخبة اصطنعتها بريطانية لتدير بها الهند، كما اصطنعت فرنسة من اصطنعت من أهل المغرب العربي وإفريقية وعلمتهم الفرنسية لتدير بهم بلادهم. وهذا بخلاف ما صنعت اللغات بأهلها الذين اصطنعوها في التعليم، وسائر شؤون الحياة، فقد يسَّرت تعليمهم، وأعانت على سرعة انتشار العلم فيهم، وأعدَّتهم جميعا لمعركة التنمية، على حين حال التعليم باللغات الأجنبية دون انتشار العلم، وحصرَه في قلة قليلة من الشعب. وحسبنا دليلا على ذلك أن الأمية في منظمة الدول الناطقة بالفرنسية تبلغ ٤٠ ٪[3] من شعوبها، وتبلغ في المغرب وحده ٤٧ ٪[4]. ودليل آخر على إخفاق الإنجليزية في الهند، أنها تدرَّس في أطوار التعليم كلها، وتنفق عليها الأموال الطائلة، ومع ذلك لم يزد من تعلموها يوما على ٤ ٪، بعضهم يتكلمها بالسليقة؛ لأنه بريطانيو الأصل، أي إن أكثر ما ينفق على تعليمها يذهب هدرا، كما يذهب كثير مما ينفق في تعليم اللغات الأجنبية في الوطن العربي.

وإذا ووزنت الهند بغيرها من مستعمرات بريطانية القديمة التي اصطنعت لغاتها الوطنية، تبيَّن بُعْدُ ما بينهما، فقد دخلت بريطانية الهند قبل الصين بأكثر من قرنين، وما تزال الهند متأخرة عن الصين بعشرات السنين، وليست لها لغة

(١) كلمات العالم، ١٦٤.

(٢) السابق، ١٣٨ و ١٥٨.

(٣) اللغة العربية: الصراعات المتداخلة، ١٣٥.

(٤) أي تعليم لمغرب الغد؟، ٥١.

وطنية تجمع طوائفها، وما تزال دولةً من دول العالم الثالث، تنتشر فيها الأمية، والفقر، والظلم الاجتماعي، وما زالت سيارات القمامة تجمع صباح كل يوم جثث الموتى من الجوع على أرصفة دلهي وبومباي، وتحرقها مع القمامة، وتُعبَد فيها عشرات ملايين البقر، ويتبرك بزبلها، ولا يُنقَذ بلحمها ولبنها من يموتون جوعا. وهي -إلى ذلك- دولة مفككة، يتعبث بها التعدد اللغوي، تعبثا لا يتأتى معه أن يكون لها شأن كشأن كثير من الدول التي حزمت أمرها، واصطنعت واحدة من لغاتها الوطنية، جمعت عليها شعبها كله، أو جله، كما أراد غاندي[1]. والتعدد اللغوي -بعد اختلاف العقائد- من أهم أسباب تفكك المجتمعات، وعوق التنمية[2]. وكانت الصين كالهند، تمزقها مئات اللغات، وكانت تدرِّس بالإنجليزية في جامعاتها، إلى أن جاء ماو تسي تونغ عام ١٩٤٩، فجمع الصينيين على الخانية، فهي اليوم واحدة من أكبر الدول نموا، وصناعتها تغزو أسواق العالم، حتى أمريكة[3]. وما أدَّعي أن سبب ما بين الهند والصين هو اللغة وحدها، وإنما هو سبب من أهم الأسباب. ومما يصدِّق ذلك أن كورية التي لا تقاس بالهند، من حيث السكان، ولا من حيث الموارد، ولا من حيث الإعراق في العلم والحضارة، وقِدَم الاتصال بالغرب، أكثر من الهند تقدما، وأغنى، وشعبها أكثر تلاحما، وهي لا تستعمل إلا لغتها، والإنجليزية فيها ليست بأكثر من لغة أجنبية، تُتعلم لينتفع بها، من غير أن تنافس الكورية، أو تُستعمَل بدلا منها في شأن من شؤون الحياة. مع أن الهندية هي اللغة الثالثة في العالم من حيث عدد المتكلمين، بعد الماندرين الصينية، والإنجليزية[4]، وهي منافس للإنجليزية قوي، لكثرة من يتكلمون بها، وتزايدهم يوما بعد يوم، بمحو الأمية، وازدياد المتعلمين في الأقاليم الداخلية[5]. غير أن الإنجليزية سلبتها مكانتها التي كان يمكن أن تتبوأها في العالم، وحالت بينها وبين العَمَل الذي كان يمكن أن تؤديه في الهند، عليها لو اجتمع الهنود وحدها.

---

(١) اللغة العربية وقضية التنمية اللغوية في باكستان، ١٢٥.

(٢) التعدد اللغوي، ٥٢.

(٣) في سبيل العربية، ١٧٢.

(٤) كلمات العالم، ١٣٤.

(٥) السابق، ٣٠٦.

ومن المعتاد أن يقال إن بعض الدول، كالهند وأثيوبية، استعملت الإنجليزية في التعليم حلاً لتعدد لغات الطلبة، فلاقى نجاحاً لا بأس به[1]. وليس هذا بحل، وإنما هو تجاوز مؤقت لحرب أهلية بين الهنود والأحباش، وقد ساوى بين الشعب كله في تجريده من هويته، واستتباعه لغيره، وحال بينه وبين التقدم. ولقد كانت الهند أولى بأن تَستتبع بريطانية؛ لأنها أعرق منها في الحضارة، وأوفر شعبا، وأكثر موارد، وفيها من أسباب التقدم والقيادة والتأثير ما ليس في بريطانية، ومن دأب الاستعمار الغربي أن يدجن الشعوب، ويسلبها أسباب القوة والفوق، وما هو أهم من ذلك: عقولَها، وهوياتها، ويجعلها تبعا لما يهوى، ويقنعها بأن ذلك أقصى ما في وسعها أن تبلغ. أما الحبشة، فما زالت دولة متخلفة، تفتك بها المجاعات والحروب، وهي من أفقر دول العالم.

---

(١) اللغة العربية وهوية الأمة.

ما لا يقال: أسباب الإصرار على التعليم باللغات الأجنبية

والإصرار على التعليم باللغة الأجنبية، بعد أن ثبت من ضرره ما قد رأينا، وبعد أن ثبت تقدم الذين يدرِّسون العلوم بلغاتهم وتميزهم، وسبْقُهم العربَ، وثبت تقدم طلاب العرب الذين يدرسون بالعربية على الذين يدرسون بغيرها -لا معنى له، إلا أن تكون له غاية أخرى غير التي تعلن، كإخراج العربية من الحياة، وتصغيرها في العيون، وما يستتبع ذلك من توجيه الشعوب وجهة ثقافية بعينها، وهو ما ترجحه سياسة بعض أقطار المغرب العربي -في الأقل-، فإن ذلك فيها مما لا خفاء به، وسببه توجه ساستها الثقافي، وعلاقتهم بفرنسة، وما ترتب عليها من موافقتها فيما تريد من استلحاق المغرب العربي بطريق اللغة والثقافة كما استلحق الرومانُ الغاليين باللاتينية، منذ احتلوا فرنسة في القرن الأول للميلاد، وانتصرت لغتهم اللاتينية على لغة الغالين السلتية في القرن الرابع[1]، وهي سياسة قديمة قدم أطماع فرنسة في الجزائر، وإصرارها على أنها جزء منها لا يتجزأ، كما يبدو من قول أوغسطين برنار: إننا نريد أن نجعل في الجزائر جنسا يندمج فينا بطريق اللغة والعادات[2]. ولهذا كان العارفون بالسياسة اللغوية في المغرب العربي يعلمون أن رفض حكوماته التعريب، وفرضها الفرنسية قضية سياسية، لا تربوية، ولا علمية أو تقنية، كما يقال للشعوب، وهي بديهية، يعرفها كل مطلع على السياسة اللغوية في هذه الأقطار خاصة، وفي الوطن العربي عامة، وقد صرح بها بعض كتاب المغرب العربي[3]، ولمح إليها مدير الصحة العالمية، إذ أبدى عجبه من تدريس الطب في الجامعات العربية

---

(١) قضايا تأصيلية حول انقراض اللغات وازدهارها، ٣٤، وانظر: مطارحات حول مسألتي اللغة والهوية، ٢٧٢، ومصير وحدة الجزائر، ١٣٥.

(٢) الغزو الفكري في العالم العربي، ٢٢ (نقلا عن: اللغة العربية في الفكر العربي، ٣١٨).

(٣) في الإصلاح التربوي لسنة ١٩٩١: بين النص الرسمي والنص الغائب، ٢٥، والعلم واللغة، ٤٦.

باللغات الأجنبية، وقال إنه عَملٌ، ليس له ما يسوغه، ويعارض قرارات المنظمة الداعية إلى أن يكون تعليم الطب باللغة الأم، ومن غير المستساغ ألا تكون في الجامعات العربية «إلا جامعة واحدة تدرس الطب بالعربية»، وإن التعليم بغير العربية ظاهرة تخلُّف[1].

وما كانت الفرنسية في المغرب العربي -منذ احتلته فرنسة- لغةَ انفتاح على علم أو صناعة أو حضارة، وإنما كانت لغة سلخ واستلحاق، ولم تختلف السياسات التي خلَفت الاستعمار في حكم البلاد عن سياسته، إلا ما كان من السياسة الجزائرية أيام هواري بو مدين والشاذلي بن جديد. والانفتاح على العالم والإفادة من اللغات الأجنبية وتعلمها لا يسوغان إعلان الحرب على اللغة الوطنية، ولا إخراجها من الحياة، ولا اصطناع غيرها في التعليم، والإدارة، وسائر شؤون الحياة، فقد بلغت دول العالم التي تملك أمرها من اللغات الأجنبية ما أرادت، من غير أن تفعل بلغتها ما فعلت حكومات المغرب العربي بالعربية. وقد ثبت من أقوال ساسة المغرب العربي، ومعاونيهم، والعارفين بهم، ومن سياساتهم اللغوية والتعليمية ما لا يدع مجالا للشك في أنهم كانوا وما زالوا يعارضون التعريب، ويصرون على منعه، لكنهم حين يُغلَبون يجتهدون في أن يحصروه في مجالات قليلة، كأن يقصروه على بعض أطوار التعليم دون بعض[2]، ويظلون -مع ذلك- يتربصون به، ويكيدونه بالحصار، والدعاية المضلة، حتى يحولوا بينه وبين النجاح، لتكون نتائجه منفرة منه، وداعية إلى عداوته، والازورار عنه إلى التعليم الفرنسي، ولتكون الفَرْنسة مطلبا شعبيا. ومتى أتيح لهم أن يكروا على ما أُنجز منه فيهدموه، فعلوا، لكنهم يتوسلون إلى ذلك بما يستر ما يريدون، كما قال جلبير غرانغيوم: كلما تبين إخفاق الفرنسية وضررها، غُيِّر أسلوبها، ليعاد فرضها فرضا أقوى وأشد من ذي قبل، فتكون نتيجتها في كل مرة أسوأ مما كانت، وكلما حسُنت حال القَطَّاع المعرَّب، انبثقت «أزمة»، تقلق المسؤولين، بسبب تدني التعليم (الواقعي أو المفترض) تدنيا شديدا. هذا ما كان عليه الحال في تونس عام ١٩٦٩، والمغرب عام

---

(١) اللغة العربية وتحديات العصر، ١٦٨، وإشكالية تعريب التعليم العالي، ٢٤٤-٢٦٢.

(٢) اللغة العربية وسؤال الهوية، ١٤.

١٩٦٦، والجزائر عام ١٩٧٧[١]. ولهذا كان في تعليم المغرب العربي من التغيير والتبديل ما يعرِف كل مطَّلع على تاريخه، وجرت عادة السياسة بأن تسمّي ذلك التغيير «إصلاحا»، وهو يعني -في عرفها- زحزحة العربية عما وصلت إليه، وإحلال الفرنسية محلها[٢]. وما كانت «إصلاحاتها» إلا ترقيعا ومسوخا، يؤيدها البنك الدولي، وصندوق النقد الدولي، وغيرهما من الدوائر الاستعمارية[٣]؛ فكانت تجرُّ على البلاد من الكوارث ما يحرج الحكومات إحراجا يحول بينها وبين التمادي فيه؛ لأنها لا تجد ما تسوغه به، فتعمد إلى تغيير التعليم تغييرا يسيرا، تداري به الشعب ريثما يسلو، وتندمل جراحه، وينسى كارثته، والشعوب العربية نسية، ثم تعود إلى ما غيرت، فتمحوه، وتضع من البرامج ما هو أوغل منه في الفرْنسة؛ فكان التعليم -من أجل ذلك- أرجوحة أطفال، لا تستقر على حال، ولا تنتهي إلى شيء، ولم يصطبغ -منذ الاستقلال- بصبغة التعليم الجاد في الدول التي تبصر طريقها، وتدري ما تريد، وإنما كان مضطربا متذبذبا، ليس له غاية سوى أن يصبغ أهل المغرب العربي بصبغة فرنسية. هذا ما يدل عليه تاريخ السياسة اللغوية والتعليمية فيه منذ الاستقلال إلى اليوم، وهو عين ما كانت تفعل به فرنسة. فقد أقَرَّتْ، لمَّا لم تستطع أن تتخلص من العربية في المغرب الأقصى، الشركة بينها وبين الفرنسية في التعليم بالقوة، فأعطت العربية والعلوم الإسلامية خمسا وعشرين دقيقة في الأسبوع، وجعلت سائر الوقت للفرنسية! ودام ذلك خمسة وعشرين عاما. وبعد يقظة الشعب، وما تبعها من حوادثَ عامَ ١٩٣٧م، ومحاربته مدارس الاستعمار، وانحيازه إلى المدارس العربية الخاصة، زادت العربيةَ والعلوم الإسلامية خمسا وعشرين دقيقة أخرى، فصارت خمسين! وفي العام الذي خرجت فيه جيوشها العسكرية من المغرب (عام ١٩٥٥) كانت حصة العربية ثلثَ الحصص، وثلثاها للفرنسية، وكانت المقررات الأساسية كلها تدرَّس بالفرنسية. ثم أبقت حكومة الاستقلال الأمر على ما كان عليه، وظلت تماطل في التعريب، مع أنه كان مطلبا شعبيا، طوال

---

(١) اللغة والسلطة والمجتمع في المغرب العربي، ١٨٩.

(٢) لقاء مع وزير التعليم الجزائري علي بن محمد.

(٣) النظام التعليمي البورقيبي امتداد لمشروع استعماري سري.

عهد الاستعمار، وكان المتوقع أن يكون من أولوياتها؛ لأنه رمْز الاستقلال والسيادة، بيد أنها لم تفعل، وإنما قال بعض ساستها إن العربية لغة العبادة وعلوم الآخرة، ولا تصلح للعلم والحياة العصرية، وهو عين ما كان يقول الاستعمار. وبعد ثمانية أعوام من الاستقلال أقرَّت ازدواج لغة التعليم، من السنة الأولى الابتدائية إلى الجامعة: فقصَرت التعليم بالعربية على المقررات الدينية، والرياضة البدنية، والرسم، وجعلت سائر العلوم للفرنسية[1]، ومنها علوم الهوية (التاريخ والجغرافية). فكان الاستقلال هو الذي صنع للفرنسية من التمكين في المغرب ما لم يستطع الاستعمار[2]. لكن ازدواج اللغة في التعليم أخفق إخفاقا تاما، وانتهى بالأجيال المغربية إلى نتائج، من السوء بمكان، منها: أنه كان يرسب من التلامذة كل عام ٥٠, ٤٦ ٪، يُفْصَل نصفهم، ويعيد نصفهم العام، وربما لا يُقبَل المعيدون -بسبب الإعادة- في الثانوية، لكبر السن. ويفصل من الثانوية ٦ , ٢٠ ٪، ويعيد العام ١٥ ٪، ولا يقبل المعيدون في السنة الرابعة من الثانوية، لكبر السن، أو كثرة الرسوب[3]. ويعيد في المتوسط الثاني (الطور الأخير من الابتدائية) وحده ٥ , ٤٨ ٪، ويُفصَل ٣١ ٪، بعد أن يكون ٣٩ ٪ قد فُصِلوا من التعليم قبل وصولهم إلى السنة الأخيرة من الابتدائية. أي إن ٧٠ ٪ من تلامذة التعليم الابتدائي لا يصلون إلى الثانوية، و ٩٣ ٪ من تلامذة التعليم الثانوي لا يصلون إلى التعليم العالي، ويُفْصَل أكثرهم، وهم الـ ٢٨ ٪ من الـ ٣٠ ٪ الذين انتقلوا إلى الثانوية، و ٢ ٪ فقط من تلامذة التعليم الابتدائي هم الذين يحصلون على الثانوية العامة[4].

وينفق المغرب على التعليم كل اثنتي عشرة سنة ميزانية سبع سنين فوق ما ينبغي أن ينفق في العادة، تذهب هدرا، وتذهب من أعمار طلابه سبع سنين هدرا، لإعادتهم السنوات التي يرسبون فيها، ويُطْرَد من يرْسُب منهم مرتين في الطور الدراسي الواحد، فيطرد ٨٦ ٪ من تلامذة التعليم الابتدائي قبل أن يعرفوا القراءة والكتابة، والذين يحصلون على الثانوية يحصلون عليها من غير أن

---

(١) ازدواجية لغة التعليم، ٢٥ وما بعدها.

(٢) إشكالية الهوية والتعدد اللغوي في المغرب، ٨٦.

(٣) انظر: ازدواجية لغة التعليم، ٤٧ وما بعدها.

(٤) ثمانون عاما من الحرب الفرنكفونية ضد الإسلام واللغة والعربية، ١٠٩ وما بعدها.

يتقنوا العربية ولا الفرنسية. والمستفيد الأوحد من هذا، في الحالين، هو فرنسة؛ لأنه يَحول بين الأجيال التي تُطرَد أو تنقطع عن التعليم ونموِّ الثقافة والهوية الوطنية، ويُفَرْنِس الناجحين لغةً وفكرا، ويوقع الأجيال في تصادم حضاري، وانفصام شخصية، وكراهية للنظام والمجتمع[1]؛ لأن مناهج الثانوية الفرنسية وكتبها تؤلف وتطبع في فرنسة، وهي تطابق نظام فَرَنْسة العلماني، وتُرْسِخ الفكر اللاديني، ولا سيما الفلسفة منها، فإنها تَعُدُّ الدين أسطورةً، تعارض العقل والعلم. فيتولى المغرب نيابة عن فَرَنْسَة فَرْنَسَة الأجيال، لغة، وعقيدة، وانتماء ثقافيا، وولاء سياسيا، كما تفعل الحكومة الجزائرية[2]. وفي عام ١٩٦٧ قررت الحكومة تعريب الابتدائية، وجعلت الفرنسية تُعلَّم، من حيث هي لغة أجنبية، ولا يعلَّم بها، فلما انتقل التلامذة إلى الثانوية، وجدوا العلوم الطبيعية والرياضيات تدرَّس بالفرنسية، بدلا من أن تعرَّب كما عُرِّب ما قبلها، فمنهم من تعثَّر طويلا في دراسته، ومنهم من تركها، ثم تراجعت الحكومة عن التعريب عام ١٩٧٠ إلى تعليم الفرنسية والتعليم بها في السنين الثلاث الأخيرة من التعليم الابتدائي[3]. فلما لم يدع إخفاق الفَرْنَسة عذرا للتمادي فيها، لافتقارها إلى ما تسوِّغ به للشعب، رجعت إلى تعريب التعليم الثانوي، فلما تخرَّجت الدفعة الأولى، وجدت التعليم الجامعي غير معرب، فكان من غير اليسير أن يواصِل أكثرهم دراسته بلغة لا يعرفها، وقد درس أطوار التعليم العام بغيرها، فدخل كثير منهم كليتي الآداب، والحقوق، ليدرس بالعربية بدلا من أن يتابع دراسته في التخصصات العلمية. فانصرف الأغنياء من يومئذ بأبنائهم عن المدارس النظامية التي تعلِّم بالعربية إلى المدارسِ الخاصة، ومدارسِ البعوث الأجنبية التي تعلِّم بالفرنسية من الابتدائية، ما دامت الفرنسية هي المآل؛ ليتعلموا منها ما يؤهلهم للتعليم العالي[4]. وكان هذا سبب نقمة الناس على التعريب بدلا من أن ينقموا على من خطَّط له ونفَّذه، وغدا جلُّ رياض الأطفال، ودُورِ الحضانة يتعمَّد تعليم الأطفال الفرنسيةَ والإنجليزية، وغمْسَهم في ثقافتيهما، فلا يصل

---

(١) ثمانون عاما، ١٦٢.

(٢) السابق، ١٥٥، ونظرة عن تدريس اللغات وتعلمها، ٣٣.

(٣) تقويم تجربة التعريب في المغرب، ٢٧٨.

(٤) المسألة اللغوية بالمغرب: الورش الوطني الكبير، ٦١، والعربية ولغة التدريس وإصلاح التعليم، ٦٨.

الطفل إلى السادسة إلا وقد غُرِست فيه اللغة الأجنبية غرسا، يجعل تعلم العربية صعبا عليه، مشنوءاً عنده[١].

وقد أتت على هذه المأساة عقود، بيد أنها ما تزداد إلا سوءا، وما تزداد السياسة المغربية فيها إلا تماديا، وكل شيء يدل على أنها لا تفكر في علاجها، على اعترافها بإخفاقها في إصلاح التعليم، وأنَّ خرْق فساده قد اتسع على الراقع. فقد قدَّم وزير التعليم، أحمد أخشيشن إحصاءً، يبين الخلل الذي ينخر في التعليم المغربي، جاء فيه أن ٤٠ ٪ من التلامذة لا يتمُّون دراستهم، وأكثر من ٣٨٠ ألف طفل تركوا الدراسة عام ٢٠٠٦، وهم دون الخامسة عشرة. وأثبت بعض الدراسات أن أكثر من ٨٠ ٪ لا يفهمون ما يدرِّسون، وأن ١٦ ٪ فقط من تلامذة الصف الرابع الابتدائي يستوعبون ما يدرسون، وإن كان استيعابهم ليس بذاك، بآية ما حَلُّوا في المراتب الدنيا في اختبار الرياضيات الدولي عام ٢٠٠٣، وفي المرتبة الرابعة والعشرين في العلوم، وحلَّ تلامذة الثانوية في المرتبة الأربعين من خمس وأربعين، ولم يحصل ما يزيد على نصفهم على النقاط الدنيا (٥٠ ٪). وانتهت دراسة للبرنامج الدولي للبحث في القراءة عام ٢٠٠٦ إلى أن تلامذة الصف الرابع الابتدائي حلُّوا في المرتبة الثالثة والأربعين من خمس وأربعين، ووصل رُبُعهم فقط إلى الحد الأدنى المطلوب[٢]. وحالة المدارس عامة على جانب من التدهور، يَجِلُّ عن الوصف[٣]، فالفصول الدراسية غير الصالحة للدراسة تزيد على تسعة آلاف فصل، و٦٠ ٪ من مدارس الأرياف لا كهرباء ولا ماءَ في أكثر من ٧٥ ٪ منها، وليس لـ٨٠ ٪ منها دورات مياه. هذا إلى اكتظاظ التلامذة في الفصول، وقلة المباني الجديدة، وأن الفصول الإعدادية -مثلا- تصل إلى ٢٦٠ فصلا كل عام، لا تبني الحكومة منها سوى تسعين[٤]. فالأموال تنفق على تعليم الفرنسية، وتُترَك المدارس في حالة مزرية، ولا يهيأ لها الحد الأدنى من الضروريات؛ لأن تعليم الفرنسية أهم ما تُعْنَى به حكومة المغرب، وعنايتها به ليست عفوية، ولا يعقل أن تكون غايتها تربوية، بعد ما

(١) العربية ولغة التدريس وإصلاح التعليم، ٦٧.

(٢) المغرب يعترف بالفشل في إصلاح التعليم.

(٣) أي تعليم لمغرب الغد؟، ٣٩.

(٤) المغرب يعترف بالفشل في إصلاح التعليم.

تبينت فداحة نتائجه، وأن المغاربة لم يفيدوا منه إلا المغارم الباهظة التي تنتهي بإخفاق الأبناء وفصلهم، بعد أن يتكلف الأولياء ما لا طاقة لهم به؛ ولذلك عده بعضهم جريمة استعمارية، ترتكب في حق الشعب المغربي، لا نظير لها في العالم المتقدم[1]، والتمكين لفرنسة، وعونَها على بلوغ ما تريد من المغرب. وإذا صح أنْ ليس في السياسة فعل بريء، فينبغي أن يعاد النظر في تفسير إصرار الحكومات المغربية المتعاقبة على معارضة التعريب، وفرْض التعليم بالفرنسية، على ما ثبت من ضرره، ومخالفته أنظمة التربية المعمول بها في العالم، ومنه الدولتان اللتان هما أقرب دول العالم إلى قلب السياسة المغربية وعقلها (أمريكة وفرنسة)، وما كلَّف الدولةَ والشعب من أموال كثيرة، ذهبت هدرا، ويعادَ فيما ينفق على تعليم الفرنسية دون العربية من أموال، ربما لا تُنفق عليها في فرنسة، وفي حرصها على التمكين لها، على وجه ربما لا تفعله أمة من أمم الأرض بغير لغتها، وإيلائها من العناية ما لا تولي العربية، من غير أن تكون في ذلك مصلحة للمغرب.

وليس من الدقة أن تُحْصر أسباب ذلك في توجه السياسة المغربية الثقافي، ولا في البنود السرية من معاهدة إيكس لبان، كبند الحفاظ على منافع فرنسة في المغرب مائة عام من تاريخ إعلان ما سماه الفرنسيون «الاستقلال داخل التبعية» (Indépendance dans l'interdépendance)، وما يقتضي ذلك من التضييق على العربية، وإخراجها من مجالات الحياة المهمة، وتقوية التعليم بالفرنسية[2]، على تسليمنا بآثار هذين في السياسة اللغوية؛ فإن مبنى السياسة على النفع، لا على العقائد الثقافية، والتوجهات الفكرية البحت، فللعقائد حد، تنتهي إليه، أما المعاهدات، فتُتجاوز بتغير الأحوال، فلا يطالِب بها أحد ولا يطالَب بها، إذا بان لمن فَرَضها أن لا سبيل له على من فُرِضت عليه، ولا يلتزمها من فُرِضت عليه، إذا علم أن لا سبيل لمن فرضها عليه. وليست السياسة المغربية بأشدَّ تفرنسا من السياسة التونسية، ولا كانت معاهدة إيكس ليبان أسوأ من معاهدة جي مولي، ولم تَفْرِض تونس من التعدد اللغوي في التعليم ما يفرض المغرب

---

(١) ثمانون عاما، ١٤٨.

(٢) قراءة في مقالات حول اتفاقية إيكس ليبان.

على تلامذته. ولعلَّ أكبر موجه لسياسة المغرب اللغوية والتعليمية الحفاظ على الحكم واستمراره، ومسايرةُ فرنسة في سياستها في المغرب، ومراعاةُ منافعها فيه، وعونها على بلوغ ما تريد منه، وموافقتها فيه، لا في أمر اللغة والتعليم والثقافة فحسب، بل في كل شيء، خير معين على ذلك؛ لأن مفاتيح البلد بيدها، حقيقةً لا مجازا. وهو أمر تدركه السياسة العليا في المغرب، وتدري ما تريد فرنسة بالمغرب وما تريد منه، وكيف تبلغ منه ما تريد، والوسائل التي تزيل بها ما يحول بينها وبين بلوغه، كالتلويح بقطع المعونات التقنية والاقتصادية، والامتيازات التي تُنيلها بعض الفئات والقطاعات، وفرْض العقوبات، وتأليب المعارضين، وإثارة الفتن، والحروب الأهلية، والصراع اللغوي، وفتْح ملفات كبار السياسيين، ومناصرة الخصوم في كل قضية وطنية، إلخ[1]. وتعلم أن الأكاديمية البربرية إنما أنشأها شارل ديغول تهديدا للجزائر، لَمَّا أممت نفطها، وأن الكونجرس البربري إنما أنشئ لغرض كالغرض الذي أنشئت له الأكاديمية، وتعلم أن بالمغرب صنائع لفرنسة، من أمثال محمد أوفقير، بيدهم مقاليد الحكم، وهي التي ولتهم ما يتولون، وفرضتهم على الحكم فرضا، لا خيار فيه[2]، وأن أمثال محمد أوفقير في المغرب وغيره من المستعمرات السابقة كثر، وأن فرنسة -قبل ذلك وبعده- هي التي تتولى تأمين الحكم[3]؛ فمن المستبعد أن يكون لها قرار، يعارض سياستها، أو يَنالُ من منافعها، في التعليم وفي غيره. هذا إلى أمر آخر ذي صلة قوية بهذا، هو أن الحسن الثاني صنعه أساتيذ فرنسيون كأولئك الذين صنعوا الحبيب بورقيبة، وكان لهم فيه تأثير كتأثير أساتيذ بورقيبة فيه. وهو يتحدث عنهم بإعجاب، ويصفهم بالحياد فيما كان بين فرنسة والمغرب، ويقول إنهم لم يكونوا يتدخلون فيه، «بل كنا نشعر بعطفهم علينا»[4]. وكان لهذا، ولعلاقته الخاصة بفرنسة تأثير كبير في رأيه فيها، وسياسته تجاهها، فهو حين يتحدث عنها يتحدث حديث المحب، ويقول إن علاقته بها علاقة صنعها

---

(١) اللغة العربية في زمن الضعف والتبعية، ٦١، وإشكالية الهوية والتعدد اللغوي في المغرب، ٥٦.

(٢) ذاكرة ملك، ٦٧ و١٠٣، وفي غمار السياسة، ١٨٠، وقراءة في مقالات حول اتفاقية إيكس ليبان، وإيكس ليبان المؤامرة الكبرى في تاريخ المغرب، ومباحثات إيكس ليبان كواليس خمسة أيام انتهت باستقلال المغرب.

(٣) جيمس بوند يروي: ٢٨ سنة في خدمة الحسن الثاني.

(٤) ذاكرة ملك، ٤.

التاريخ والجغرافية، و«لا يمكن أن تمحى في بضعة عقود»، وإنه ما فكر يوما في أن يستعيض عنها بأمريكة، ولا أن تحل واشنطن محل باريس[1]. وقد ترتب على هذه العلاقة أن ينزل نفسه من ساستها منزلة الموظف من رئيسه، كما يبدو من مغادرته المغرب في الصباح سرا، ليظل في باريس، ويدخل على ساستها من الأبواب الخلفية، ثم يعود منها سرا في المساء[2]، ويغتبط بما يظهرون له من رضاهم عنه، كاغتباطه بقول بيناي: إني سعيد؛ أن لم يكن بيننا وبين المغرب خلاف، وأن المغرب لم يخيب يوما «ظن بلادي فيه»[3]. هذا إلى ما يبدي من حبهم، والثناء عليهم بما لم يفعلوا، كقوله إن شارل ديغول هو مؤسس الجزائر الحقيقي، وكان حريصا على أن تكون الجزائر المستقلة بدعم منه مثالا للرخاء والإبداع في التسيير، كما كان يسعى في إظهار نوع من الرضا الأبوي عنها[4]. وهو خلاف المعروف من سياسته تجاهها، وخلاف رأي الجزائريين في ديغول، وإنما كان ما نالت الجزائر من الاستقلال في عهده أمرا فرضته عليه الثورة الجزائرية فرضا، لا خيار له فيه. وقد ناقض الحسن قوله هذا بقوله إنه يظن أن عدم فرض انتخابات حرة على الجزائر قبل خروج الجيش الفرنسي منها ربما كان هدية مسمومة، أهداها إليها ديغول، فقد كان سبب ذهابها إلى نظام الحزب الواحد، وما جر عليها من ويلات، وكان ذلك أمنية لديغول، وقعت بعد وفاته. وهذا إنما يفعله الأعداء، فهم الذين يكيدون، ويهدون الهدايا المسمومة، ويرجون الشر لمن يعادون. وكان ساسة فرنسة، إذا تحدثوا عن الحسن، أبانوا عما يدل على تلك العلاقة، كقول رئيس الوزراء الفرنسي، جاك شابان ديلماس، لخبير الأمن الفرنسي، جيمس بوند، وقد أرسله إلى الحسن بعد حادثة الصخيرات؛ ليتولى الإشراف على تأمينه: «لا تنس أن المغرب ملكية وحليف، وأن الحسن الثاني صديق وثيق لفرنسة، وبخدمتك للملك فإنك تخدم فرنسة في المغرب»، وقال له: «اخدم الملك كما خدمت الجنرال»[5].

---

(١) ذاكرة ملك، ٦.

(٢) انظر مثلا: ذاكرة ملك، ٧٣ وما بعدها.

(٣) السابق، ٨١.

(٤) السابق، ٨١.

(٥) جيمس بوند يروي: ٢٨ سنة في خدمة الحسن الثاني.

وقول جيمس بوند إن «العلاقات بين المغرب وفرنسة كانت مطبوعة بالصراحة والمحبة»[1]. وهي علاقة يبدو أنها قديمة جدا، فقد قال الحسن إنه حين كان في الطائرة عائدا مع محمد الخامس من منفاه في مدغشقر، وهو يومئذ غلام، كان ينقل إلى الضباط الفرنسيين في الطائرة كلام محمد الخامس، ويجلس معهم في مؤخر الطائرة على انفراد[2]. وكان -إلى ذلك- يجيد الفرنسية، ويفخر بأنه يجيدها، ويزعم أن إجادته إياها من أسباب حسد بعض الفرنسيين إياه[3]. وقد يكون هذا من أسباب حبه إياها، ودفاعه عنها، وإصراره على تعليمها والتعليم بها، وتجافيه عن العربية[4]. وهذا مما يعين على فهم سياسة المغرب اللغوية المبنية أبدا على التمكين للفرنسية، والتضييق على العربية، كما يبين سبب أن التعليم في المغرب كسيزيف[5].

وذهب الدكتور محمد الحبابي -وهو فيلسوف، وأستاذ بجامعة محمد الخامس- إلى أن ما أقدم عليه وزير التربية المغربي، يوسف بلعباس، من حرمان كل تلميذ جاوز السابعة عشرة من التعليم الثانوي، وما ترتب على ذلك من حوادث الدار البيضاء الدامية عام ١٩٦٥ م (ومات فيها ١٤٠٠ شخص بالرصاص الحي، وجرح واعتقل كثير[6])، كان بسبب أن الحسن الثاني كان يومئذ يرى أن كثيرا من المتعلمين خصوم له، وأن التعليم سبب كثير من أزمات البلاد، وتغذيةِ القلاقل الاجتماعية، وتقوية المتعلمين، وهم فئة مفكِّرة صعبة المراس والانقياد[7]. هذا إلى تكلفته المالية، فإن التقارير المغربية الرسمية عام ١٩٦٥ ذهبت إلى استحالة تعميم التعليم؛ لأنه يتطلب ميزانية، ستكون بعد عشر سنين (عام ١٩٧٥)، ضعفي مجمل الدخل القومي، وأثبتت عام ١٩٧٠ استحالة تعميمه بعد عشرين سنة (عام ١٩٩٠)؛ لأنه يتطلب مضاعفة ميزانية التعليم سبع

(١) جيمس بوند يروي: ٢٨ سنة في خدمة الحسن الثاني.
(٢) انظر مثلا: ذاكرة ملك، ٧٥.
(٣) السابق، ١٠٧.
(٤) السابق، ٨١.
(٥) إصلاح التعليم والعوائق الخفية.
(٦) مساهمة أولية في نقد «الميثاق الوطني للتربية والتكوين».
(٧) ٢٣ مارس ١٩٦٥: عند ما جرى الدم أنهارا في الدار البيضاء، والإصلاحات التعليمية بالمغرب، ٩٧ - ١٠٠.

مرات، بل أكثر[1]. ويمكن أن يستعان بهذا على معرفة وجه آخر من وجوه سياسة المغرب اللغوية، وأحد أسباب الإصرار على عدم التعريب، والتعدد اللغوي؛ فقد كانا عونا للحسن الثاني على إضعاف خصومه، والخروج من بعض الأزمات، والتقليل من القلاقل التي يسببها التعليم؛ لما يترتب على التعدد وعدم التعريب من إرهاق الطلاب، وإخفاقهم، وكثرة رسوبهم، فانقطاعهم عن التعليم، وحرمانهم دخول الثانوية لتجاوزهم السن القانونية، وانتشار الأمية؛ فإن الضعفَ في العربية يَسري تأثيره إلى سائر المقررات[2]، ويعين على صرف جلِّ الشعب عن التعليم، وقصْره على قلة قليلة، تمكن السيطرة عليها، وتوظيفها، إذا تخرجت[3]. وبعض هذه القلة متخرجة في مدارس فرنسة وبعوثها بالمغرب، وهي توافق السياسة المغربية الرسمية في هواها ومشربها، وغاياتها، وعلاقاتها الخارجية، وتخضع لها، وهي تُؤْثِر الحسن وحكمه على حكم ديموقراطي وطني، طالما حاربته فرنسة، وضربته بقوتها الثالثة؛ لأنه لا يرضى أن يكون المغرب حديقة، تجني فرنسة وحدها ثمارها، وتحتجنها دون أهلها. ومما يستأنس به لصحة هذا التفسير ما قال جلبير غرانغيوم من أن الحسن الثاني كان يعرقل التعريب بضرب الأحزاب بعضها ببعض، فلما حاول حزب الاستقلال -مثلا- تعميم التعريب، في السنين الأولى من حكمه بعد الاستقلال، ضربه بحزب سياسي أمازيغي، هو حزب الحركة الشعبية، وقبل أن يضربه به عارضه الأمازيغ، بتحريض من الحسن، وعَدُّوا «الاستقلاليين» أجانب في المغرب، ومستعمرين ذوي لغة وثقافة دخيلتين[4]. وجعل وحدة البلد على خطر، وزرع فيه ما لا يمكن التحكم فيه من البلابل، كَيْدا للتعريب، ولا يفعل ذلك إلا أن يكون ما يخشى منه أكبر مما يخشى من عواقب البلابل؛ فإن المواقف والآراء تتبدل، والفتن إذا وقعت، عسر التحكم فيها، وهو ما لمح عبد الله العروي إلى أن القضية الأمازيغية سائرة إليه: المسألة الأمازيغية، قبل أن تصير «قضية ثقافية أو لغوية أو تاريخية أخلاقية، سلاح في مسابقة بين النخب والقيادات،

---

(١) أضواء على مشكل التعليم بالمغرب، ١٣٦.

(٢) رجهة نظر في تعليم اللغات بالمغرب.

(٣) التعليم في الوطن العربي، ٩٤.

(٤) اللغة والسلطة والمجتمع في المغرب العربي، ٦٣ وما بعدها.

وقد تتطور من مطلب إلى آخر مستلهمة هذه التجربة التاريخية أو تلك»[١]. وإذا فتشنا عما يخشى الحسن من التعريب، غير ما ذكر محمد الحبابي، لم نتبيَّنه، فقد كان المغرب معرَّبا طوال تاريخه الإسلامي، فلم يهدد تعريبُه الحكم، فما كان ليهدده في عهد الحسن الثاني، وهذا من الوضوح في مكان، هذا إلى أن فرنسة تعارض التعريب؛ لأنه يناقض سياستها وخططها في المغرب، وما تريد من استلحاقه، وإلى علاقةِ الحسن الثاني بها، وهي علاقة شاذة، غير أن ما كان يتقلَّد من «الواقعية» في السياسة كان هو الذي يوجه علاقاته الدولية، وإن خالف ما تستوجب السيادة والوطنية. ويزيد هذا توكيدا ووضوحا ما قال المؤرخ والمفكر المغربي حسن أوريد، الناطق الرسمي السابق باسم القصر الملكي، في محاضرة له بمؤسسة أبي بكر القادري للفكر والثقافة بِسَلاَ، ظُهْر يوم الخميس الرابع من أكتوبر عام ٢٠١٨، من أن الحرب التي أعقبت إلغاء الجيش الجزائري نتائج انتخاب عام ١٩٩٢ النيابية، واستمرت نحوا من عشرة أعوام، كانت سبب شروع المغرب في «إصلاح» نظامه التربوي تجنبا للنتائج «غير المحمودة» التي كان من أسبابها تعريب التعليم في الجزائر؛ فإنَّ الذين تعلموا تعلما عربيا لم تكن سوق العمل لتستوعبهم، فكانوا وقودا للحرب الأهلية. صحيح أن التعليم في المغرب كان مترديا، قبل ذلك، غير أن الحسن الثاني رغب في أن يتدارك ما يمكن تداركه منه؛ فألغى التعريب، وعاد بالتعليم إلى الفرنسية[٢]. وقد بدأ العقد الدموي في الجزائر بعد تخرج أول دفعة معربة من الثانوية في المغرب بأقلَّ من ثلاثة أعوام، وكان ذلك بعد طول مِطال، وتردٍّ للتعليم، ظهرت آثاره في كل شيء، وقد تحسنت حال التعليم على التعريب كثيرا، بيد أن ذلك لم يشفع له عند القيادة التي تزن التعليم بموازين السياسية وحدها. وما يخفى على الحسن الثاني ولا على غيره أن الحرب في الجزائر كان سببها انقلابَ «ضباط فرنسة» في الجزائر على خيار الشعب، وسجْنهم الحزب الفائز في الانتخاب، ونفيه إلى الصحراء، والتنكيل به، وعلْمَ كثير من الشعب الجزائري بعلاقة فرنسة بذلك، وبما تريد بالجزائر، وأنه ليس إلا تذكيرا لهم

---

(١) من ديوان السياسة، ٥٣.

(٢) أوريد: العشرية السوداء وراء إصلاح التعليم بالمغرب.

بأن الجزائر ما زالت مستعمرة فرنسية، لا تعريب الرياضيات والعلوم الطبيعية، فإن العلاقة بين خروج مَن خرج من الشعب الجزائري على «ضباط فرنسة» في الجزائر وتعريب العلوم والرياضيات غير معقولة، لكنها تعلات مما دأبت فرنسة أن تسوِّغ به معارضتها التعريب في المغرب العربي، وتخادع الرأي العام في المغرب العربي وفرنسة عن تدخلها في شؤون المغرب العربي، وانتهاكها سيادته، فيرددها حزبها ومبعوثو الفرانكفونية، ومبشروها اللغويون، والأساتيذ الفرنسيون المقيمون بالمغرب، فتتقلدها الحكومة المغربية، وتعمل بها، على ما تقتضي علاقتها الشاذة بفرنسة.

وقد وسمت سياسة المغرب اللغوية التعليمَ المغربي بما عُرِف به من تذبذب بين الفَرْنسة والتعريب، وجعلته لا يستقر على حال، منذ الاستقلال إلى اليوم، وجعلت مراجعة برامجه بندا ثابتا في جدول كل من يتولى وزارة التربية والتعليم، وحالت دون أن تُكْمِل دفعةٌ من التلامذة برنامجا بعينه منذ الاستقلال، وإنما تدرس أجزاء متقطعة من برامج مبتورة. وما كانت واحدة من تلك المراجعات عن رغبة في استحداث برنامج وطني، يستجيب لمطالب التعليم الوطني، وإنما كانت لواحدة من ثلاث:

١ - التبعية شبه التامة لنظام التعليم في فرنسة وما يدخله من تغيير. ويظهر ذلك في أمرين: تقليدُ ما يقع في فرنسة من تغيير تقليدا أعمى، لا يلائم حاجات المغرب ولا خصوصيته، ورغبةُ الفرنسيين في إجراء تجربة بعينها في المغرب، ودراسة نتيجتها من أجل العمل بها في فرنسة، إذا بانت فائدتها. أي إن فرنسة كانت تتخذ المغرب مختبرا تجري فيه تجاربها، كما أجرت تجربتها النووية في صحراء الجزائر، وكما كانت تتخذ مدارس المغرب حقول تجارب، يتدرب فيها مَن أخفقوا من الفرنسيين في التعليم، فلم يكن لهم مجال للتعلم في فرنسة.

٢ - تغير نظام التعليم المغربي تغيرا عشوائيا، كأن يكثر الطلاب في طور منه كثرة لم يكن المسؤولون قد استعدوا لها، أو ألا تمد فرنسة المغرب بمن يكفي من الأساتيذ، فتُختزَل البرامج، وتُخفَض حصص المواد التي يقل أساتيذها، ولكن ذلك يسوَّغ بمسوِّغات، هي أبعدُ ما تكون عن أسبابه الحقيقية.

٣ - ميزان القوى بين فئات النخبة المسيِّرة، فإذا مال إلى اتجاه الطبقة

الوسطى (البرجوازية) اتجه التعليم إلى «التحديث»، بإعطاء العلوم والتقنية الأهمية القصوى، فإن مال إلى الاتجاه المحافظ، أو أريد استرضاؤه، أعيد الاعتبار للمواد التراثية[1].

وذهب الدكتور محمد عابد الجابري أيضا إلى أن التعليم المغربي يُضغط عليه منذ عام ١٩٦٤، ويضيَّق الخناق؛ حتى يتداعى مع الزمن، ويضمحل من تلقاء نفسه، ولذلك لم يحلَّ عام ١٩٧١ حتى انتهى إلى الصفر، وكان الشعور الغالب هو أنه يجب أن يُمحَى؛ لأنه بضاعة لا تقبلها السوق[2]. وتتفق الدراسات التي عرضت له على أن مردَّ ما به إلى تهميش العربية في التعليم الحكومي، واستبعادها من التعليم الخاص، واستبدال اللغات الأجنبية بها، وما يُفرَض على الطفل في الأعوام الأولى من عمره من لغات، لا قبل له بتعلمها، ولا بالجمع بينها؛ فينساها كلها. وهو مما انتقد الدكتور أحمد المعتصم على التعليم المغربي: نعّلم الأطفال منذ نعومة أظفارهم -كأنهم كائنات تجريبية- لغتين كبيرتين متعارضتين (العربية والفرنسية)، وهو برنامج لا يقدر عليه أطفال الطبقة الوسطى في المقاطعة السادسة عشرة بباريس، مع وجود لغة تعليم واحدة في فرنسة، فإن ما بين ٢٠ و٢٥ ٪ من الشباب الفرنسي يرتدون إلى الأمية بعد ست سنين أو تسع من التعليم الإلزامي»[3]. فالطفل يدرس الفرنسية منذ الابتدائية دراسة تؤهله لأن يجيدها، ولكنه لا يجيدها، وإنما يتسم بالضعف في نحوها، والتحدث بها، وكتابتها، ضعفا واضحا، يحول بينه وبين دخول شعب اللغة والأدب الفرنسيين[4]. وتنص وثيقة صادرة عن وزارة التربية الوطنية المغربية عام ١٩٩٨ على التراجع المستمر لتحصيل الطلاب، وأن ١٦ ٪ منهم فقط حصلوا في الامتحانات الموحدة في السنة التاسعة الابتدائية على ما يعادل أو يفوق عشرة من عشرين، وهي الدرجة الدنيا للنجاح، وأن تدنيهم فيها

(١) أضواء على مشكل التعليم بالمغرب، ٨٠.

(٢) السابق، ١٣١.

(٣) تعليم اللغة الأجنبية (اللغة الثانية) اللغة الفرنسية في الجزائر، سوهيلة درويش. أعمال المنتدي الوطني حول التخطيط اللغوي: ٣، ٤، ٥ ديسمبر ٢٠١٢، ص ١١٨ - ١٢٣.

(٤) اللغة العربية في المدرسة المغربية، ٦٩.

متنام[1]. وتبدو الحصيلة النهائية هزيلة كذلك، وتحصيل الطلاب متدنيا جدا، والإقبال على تعلم الفرنسية تخصصا جامعيا يتراجع، ففي تقويم التحصيل الوطني الدراسي لعام ٢٠٠٨، وهو الذي أصدره المجلس الأعلى للتعليم، أن متوسط التحصيل الدراسي في الفرنسية بين ٢٨ و ٣٥ ٪، في الطورين: الابتدائي والثانوي الإعدادي، هذا مع المكانة التي تحظى بها في التعليم، من حيث التعجيل بتعليمها، من الصف الثاني الابتدائي، كما نص على ذلك الميثاق الوطني للتربية والتكوين، أو الثالث، كما كانت تدرَّس قبل الميثاق، ومن حيث المنزلة المتميزة التي تحظى بها[2]، فهي تستعمل لغةَ تدريس في الشُّعب العلمية والتقنية في التعليم الثانوي التأهيلي، ومؤسسات التكوين المهني، والمدارس العليا العلمية والتقنية، وشُعَب الاقتصاد، وبعض شعب الحقوق، وتستعمل غالبا في جل القطاعات المهمة: بعض الإدارات العامة، والاقتصاد، والإعلام، والتكوين[3]، وحظها من التعليم في ازدياد أبدا، فيشرع التلميذ في تعلمها من السنة الثالثة الابتدائية (قبل الميثاق)، فتكون لها عشر ساعات في الأسبوع، وللعربية خمس عشرة ساعة، وفي السنة السادسة يكون نصيبها ٥٠, ٣٣٪، من مجموع الحصص الأسبوعية، وفي السنين السابعة والثامنة والتاسعة من هذا الطور يكون نصيبها ست ساعات في الأسبوع، أي ما يعادل حصة العربية أو حصة الرياضيات. وفي الشعب العلمية من الثانوية يكون نصيبها من الحصص ست ساعات، بعد أن كان ثلاثا، أي إنه زيد بنسبة ١٠٠ ٪، فصارت نسبتها ١٩ ٪ من مجمل الحصص، ولما اكتمل تعريب المقررات العلمية عام ١٩٨٩، رفعت حصة تدريس الفرنسية في الأقسام العلمية ثلاث ساعات أو أربعا، ورفع معامل الفرنسية في الثانوية العلمية من ١ إلى ٤، أي إنه زيد ٤٠٠ ٪[4]. فكان ذلك تعويضا لها عما نزع منها من تعليم المقررات العلمية بها. ويبدو أن نصيبها من الساعات في آخر العقد السابع من القرن العشرين كان أكثر من هذا بكثير، فقد استحوذت عام ١٩٦٨/ ١٩٦٩ -مثلا- على ثلاثة أرباع الحصص في التعليم

---

(١) نظرة عن تدريس اللغات وتعلمها، ٣٧ و ٤٤.

(٢) وجهة نظر في تعليم اللغات بالمغرب.

(٣) اللغة العربية في المدرسة المغربية، ٦٩.

(٤) تدريس اللغات الأجنبية في المغرب.

الثانوي (٢٣ ساعة)، ولم تزد ساعات العربية على الربع (ثماني ساعات). وكان نصيبها في الشُعَب العلمية خمسا وثلاثين ساعة، ونصيب العربية ثلاثا، وتتساويان في السنين الأولى والثانية والثالثة من شعبة الآداب العصرية، فيكون لكل منهما خمس ساعات، وبعد أن عُرِّب التعليم الثانوي صارت للفرنسية أربع ساعات في شعبة العلوم والرياضيات والعلوم التجريبية، وللعربية ساعتان أو ساعة واحدة فقط، وكانت التربية البدنية ومواد أخرى، في الإعدادية والثانوية، تدرس بالفرنسية[(١)]. ويذهب بعض الدراسات إلى أن الفرنسية تستحوذ في الابتدائية المغربية على ما بين ٣٠ و٤٠ ٪، من الساعات التي يدرسها الطالب، على خلاف ما هو معمول به في الدول المتعددة اللغات، كبلجيكة، وقطلونية، وكيبيك، وسويسرة[(٢)]. وكان توزيع العربية والأمازيغية والفرنسية في الطور الابتدائي، بحسب برنامج وزارة التربية المغربية عام ٢٠١١ هكذا: ثلاث ساعات للأمازيغية في كل سنة، من الصف الأول إلى السادس، وعشر ساعات للعربية في السنتين الأولى والثانية، وست ساعات ونصف في الصف الثالث، وخمس ساعات في كل سنة من السنين الثلاث الأخيرة، ولا تدرس الفرنسية في الصف الأول، ولها ساعتان في الصف الثاني، وسبع ساعات في كل سنة من السنين الأربع الأخيرة. وللعربية في شعبة العلوم الإنسانية من الثانوية خمس ساعات في كل سنة من السنين الثلاث، وللفرنسية أربع ساعات في السنة الأولى، وخمس في كل من السنتين الأخريين، وللغة الأجنبية الثانية ثلاث ساعات في السنة الأولى، وأربع في كل من السنتين الأخريين، وللعربية ساعتان فقط في شعبتي العلوم والرياضيات في كل سنة من السنين الثلاث، وللفرنسة أربع، وللغة الأجنبية الثانية ثلاث، فنصيب اللغات الأجنبية أكثر من ثلاثة أضعاف العربية، في الطور الثانوي، في شعبتي العلوم والرياضيات، أما في شعبة الآداب، فنصيب العربية سبع ساعات، ونصيب اللغات الأجنبية سبع[(٣)].

وفي تقرير المجلس الأعلى للتعليم في مايو عام ٢٠٠٩ م، أن ساعات العربية

---

(١) انظر: الإصلاحات التعليمية بالمغرب، ٢٠٢، وأزمة النظام التعليمي في المغرب، ٩١ وما بعدها.
(٢) اللغات تدريسا وتعلما، ١٠٤ وما بعدها، وتأثير اللغة الفرنسية في المستوى القيمي، ١٤١.
(٣) الوضع اللغوي في المغرب: صدامية النص والواقع، ٧٣- ٧٥.

في الطور الإعدادي لا تزيد على أربع، في الأسبوع، في كل سنة من سني الإعدادية الثلاث، وإحدى عشرة ساعة في الطور الابتدائي، تنقص مع تقدم التلميذ في الدراسة، فمجموع ما يدرس من العربية لا يزيد على ١٢٠٠ ساعة، تنافسها الفرنسية، إذ تبلغ ٨٢٥ ساعة، وأن المدة المخصصة لتعليم العربية في الابتدائية لا تكفي لإتقانها، فهي أقل من نصف المدة التي قرر المعيار الدولي أنها تكفي لتمكين الطفل من لغته (٢٥٠٠ ساعة)، وأن نظام التعليم يهدر نحوا من ١٢٠٠ ساعة في تعليم اللغات الأجنبية، لو زيدت في ساعات تعليم العربية لأتقنها التلامذة، وإذا أتقنوها، أعانهم إتقانها على التمكن من اللغات الأجنبية واستيعابها[١]. ولا يخص الأمر اللغات، وإنما يشمل المعارف والكفايات الأساسية (القراءة، والكتابة، والحساب)، فقد أبانت دراسات دولية عن شدة ضعف تلامذة المغرب، لمّا ووزنوا بتلامذة خمسين دولة، شملتها تلك الدراسات، وعلّلت ذلك بالتنوع اللغوي الذي يُجْبَرون عليه[٢]. وهذا دليل على أن كل ما تسوِّغ به السياسة المغربية اصطناعها الفرنسيةَ في التعليم، ومبالغتها في تعليم اللغات الأجنبية، وزهدها في العربية، ومحاصرتها إياها فيما تكره من زوايا الحياة، ليس فيه ما يصحُّ، وأنه لم يبلِّغ المغربَ شيئا مما زعم ساسته أو مُرْغِموه على هذه السياسة، أنه غاية ما يفعلون. من أجل ذلك كانت محل انتقاد

---

(١) نظرة عن تدريس اللغات وتعلمها من خلال مسار الإصلاحات التعليمية بالمغرب، ٣٣ و٤٦، واللغة العربية في المدرسة المغربية، ٥٥. تتضارب الإحصاءات المتعلقة بعدد الساعات المخصصة للعربية والفرنسية في التعليم المغربي، في بعض المراجع المغربية، فبعضها يجعل مجملها ١٢٠٠ ساعة، للعربية، و٨٢٥ للفرنسية، ومنها ما يجعل ما يدرسون منها في الابتدائية يزيد على ١٦١٠ (انظر: نظرة عن تدريس اللغات وتعلمها، ٤٦، واللغة العربية في المدرسة المغربية، ٥٥)؛ وبعضها يجعل ساعات الفرنسية ١٤٤٠ ساعة في التعليم الأساسي، و٥٤٠ ساعة في التعليم الثانوي، أي إنها تبلغ في طوري التعليم العام ١٩٨٠ ساعة، للتلميذ الذي يسير على الخطة الدراسية العادية (انظر: الإصلاحات التعليمية بالمغرب، ٢٠٣، وتدريس اللغات الأجنبية في المغرب، وإشكالية الهوية والتعدد اللغوي في المغرب، ٩٠). ويقول بعض الدراسات إن ما يدرسون من الفرنسية في التعليم العام يبلغ ٢٥٣٠ ساعة، للشعبة الأدبية، ويناهز ٢٢٣٠ ساعة، للشعب العلمية، ويفوق ما يدرسون منها في الابتدائية ١٦٦٠ ساعات، وما يقارب ٤٠٠ ساعة في الإعدادية، ويناهز في الثانوية التأهيلية ٥٠٠ ساعة (في شعبة الآداب)، وما يزيد على ٢٠٠ ساعة (في شعب العلوم). ويذهب بعض الدراسات إلى أنهم يدرسون منها في طور التعليم الإلزامي نحوا من ٣٨٠٠ ساعة، و٥٠٠٠ ساعة في نهاية التعليم الثانوي التأهيلي (اللغة العربية في المدرسة المغربية، ٥٥؛ والدكتور فؤاد بو علي: السياسات اللغوية يجب أن تخضع لدراسة علمية وليس إلى المزايدة الإيديولوجية). ويرى بعض أن مجمل ما يدرس الطالب منها في التعليم العام ١٩٠٠ ساعة، من السنة الثانية الابتدائية إلى آخر الثانوية، في الشعبة الأدبية، و١٨٢٠ ساعة في الشعب العلمية (اللغة العربية في المدرسة المغربية، ٦٩). ويبدو أن مرد ذلك إلى كثرة التغييرات في برامج التعليم المغربي، وكل تغيير يتبعه نقص أو زيادة في عدد الساعات عما كان عليه.

(٢) الدكتور فؤاد بو علي: السياسات اللغوية يجب أن تخضع لدراسة علمية.

وتعجب من كل من اطلع عليها، فقد قالت معلمة فرنسية: إن التلميذ المغربي يدرس المواد التي يدرسها التلميذ الفرنسي بالفرنسية، ويدرس المواد العربية والدينية بالعربية، واللغتان تختلفان عن لغته الأم، وأحيانا عن لهجته الإقليمية والوطنية، وهذا -إذا كان في وسع الأذكياء جدا- فوق طاقة التلميذ العادي[1].

وقال ديبلوماسي أمريكي لأحد المغاربة: «إنكم تطلبون من أبنائكم أكثر مما يلزم»[2]، ولعله أراد أن يقول: «إنكم تكلفون أبناءكم ما لا يُعْقَل»، ولكن الديبلوماسية عدلت به عما أراد. وبيَّن المفكرون واللغويون المغاربة عوار هذا النهج، فقال الدكتور محمد الأوراغي إن المدارس الخاصة في المغرب تتخذ التعدد اللغوي وسيلة لكسب الحرفاء، إذ تُلْزِم الصغار أن يتعلموا أربع لغات: العربية، والفرنسية، والإنجليزية، والإسبانية، في كل أسبوع، كأنها متخصصة في تكوين متعددي اللسان من المترجمين، والمرشدين السياحيين[3]. وقال أحمد المعتصم: إن في المغرب خطابا سحريا، يطالِب بأن يتعلم كل مغربي الأمازيغية في المدرسة (وهو شيء مشروع)، والعربية (وهي ضرورية)، والفرنسية (وهي واقع تاريخي)، والإنجليزية (بسبب الضرورة الدولية)، والإيطالية، والإسبانية (للجوار)، وبهذا تكون المدرسة مختبر لغات، بدل أن تكون ميدانا للتفكير[4].

وسَمَّى بعضهم هذه السياسة «عبثا»، و«فوضى سلبية»، وسمى التعدد اللغوي «التعدد اللغوي المتوحش»[5]. لأنه يريد أن يتقن التلميذ أربع لغات: العربية الفصحى، والأمازيغية المصنوعة، ولغتين أجنبيتين (الفرنسية، والإنجليزية)، فضلا عن العامية المغربية، وواحدة من الأمازيغيات، فالمجموع ست لغات، بثلاث أبجديات: العربية، واللاتينية، وتيفناغ[6]. وأبدى عبد القادر الفاسي الفهري امتعاضه من هذه السياسة، وما فيها من تعمد تمييع الهوية، ومخالفة منطق العلم، وعدم الانتفاع بما كان ينبغي أن تسترشد به من تجارب الدول التي

(١) النظام التربوي في المغرب، ٢٠.

(٢) ظاهرة التعدد اللغوي ومضاعفاتها في المحيط المجتمعي والتربوي المغربي، ١٣٦.

(٣) التبعية اللغوية، ١٠.

(٤) إشكالية الهوية والتعدد اللغوي في المغرب، ١٣٣.

(٥) السابق، ١٣١ وما بعدها.

(٦) قضايا استعمال اللغة العربية، ٢٤٠ وما بعدها.

يُعجب المغربَ أن يكون لَحَقًا لها، فقال: غريب أننا نريد أن نتفرنس، ونحن ندعو إلى تعدُّد وتنوُّع متوحشين، لا وجود لهما في بلد من بلدان العالم، وإنما يوجد اعتراف بالتنوع الثقافي في التدبير. ففي كثير من البلدان لغة واحدة، أو ازدواج لغوي، في أسوأ الأحوال، أو ترسيم لغات في بعض الأقاليم دون بعض، كالفرنسية في كيبك، بكندة، والإنجليزية في سائرها، وليس في الدنيا بلد يستعمل لغتين رسميتين في البلد كله[1]. ولهذا كان نظام التعليم مفلسا، وآلة معطلة ولكنها تسير[2]. غير أن الحكومة المغربية -مع ذلك- تصر على أن يظل كذلك، كأن لسان حالها يقول: إما أن يكون التعليم بالفرنسية، وإما أن لا يكون.

ولا يخفى ما في هذه السياسة من إضرار بهوية المغرب، ولا سيما نظام الثانوية الدولية؛ فهي تقسم الطلاب بين الثقافات الأجنبية تقسيما يترتب عليه ضعف الانتماء إلى الوطن والولاء له، وضعف الاعتزاز بالهوية، بل الاستخفاف بها. وهو أمر، ما رأيت دولة تأتيه كما يأتيه المغرب، غير لبنان، وإن كانت دواعيه في لبنان تختلف عن دواعيه في المغرب، فلبنان بلد، الولاء فيه للطائفة، ولحمته الوطنية ضعيفة، وليست له هوية واضحة عند بعض الشعب. ومن غير المتوقع أن يكون في العالم بلد يعلِّق على التعدد اللغوي من الآمال ما يعلق المغرب، فسياسته اللغوية كأنما تتوقع من اللغات الأجنبية أن تنقله نقلا تلقائيا إلى حيث أصحابها، أو كذلك توهم الشعب. ويبدو أن واضع أصول هذه السياسة في المغرب هو الحسن الثاني، كما أنه هو واضع أصول سياسة المغرب اللغوية، كما يبدو من قوله: «الأمي في عصرنا هذا هو من لا يعرف سوى لغة واحدة»[3]، وقوله: من يتكلم لغتين فقط (العربية والفرنسية) هو الأمي[4]، يحض على التكثر من تعلم اللغات الأجنبية. واللغات -على أهميتها- إنما يحدِّد الحاجةَ إليها التخصصُ، وأحوج الناس إليها من يعنون بعلم اللغة المقارن، أما غيرهم، فتكفيه اللغة واللغتان. والشائع في دول العالم الكبرى أنها لا تولي اللغات الأجنبية ما يوليها الحسن، ولا تعلق عليها

---

(١) قضايا استعمال اللغة العربية، ٢٤٠ وما بعدها.

(٢) مفارقات الوضع اللغوي المغربي، ١٥٢.

(٣) السجال اللغوي والثقافي حول الفرنسية في المغرب.

(٤) صرخة مغربي، ١١، والسجال اللغوي والثقافي حول الفرنسية في المغرب.

من الآمال ما يعلق، فمن المعلوم -مثلا- أن اليابان لا تُعْنَى بتعليم اللغات عناية كبيرة، وإنما تحرص على تعليم لغتها، والترجمة إليها، والأكثرية المطلقة من الإنجليز، والأمريكيين، والروس، والإسبان لا تفكر في إتقان غير لغتها[1]، ولا يجد الطلاب الإندونيسيون ما يدعوهم إلى تعلم الإنجليزية؛ لأن تعليمهم بالملاوية، وهم يجدون فيها ما يحتاجون إليه من المراجع. أما ما انتهت إليه الدراسات التربوية، فأنه كلما زادت اللغات في البلد زادت الأمية[2].

وبعد استقلال المغرب كان أول ما اتجه إليه اهتمام السياسة أيام محمد السادس القضاء على الفرنسية وإحلال العربية محلها، فأُلِّفت عام ١٩٥٦ لجنة وطنية لوضع خطة للتعليم، وكان التعريب من أهم ما عنيت به، وشُرِع في تنفيذه في المدارس الابتدائية، وفي ثانوية أنموذجية، هي مدرسة يعقوب المنصور بالرباط، وصدر أمر بإلزام المتاجر والمعامل والمهن الحرة كتابة اللافتات بالعربية، وخطا البلد خطوات فسيحة في التعريب الإداري، ولكن هذه الخطة انتكست، ثم رجع المغرب القهقرى، وغدت أعماله كلها بالفرنسية وحدها، أو بها وبالعربية، وأصبح حوار الناس مزدوج اللغة، حتى مجالس الوزراء، وبقيت مسألة التعريب تتخبط بين مد وجزر، إلى اليوم[3]. وإنما حال بينها وبين النجاح مَن يَتَرصد التعريب، ويصر على أن فَرْنسة المغرب قرار، لا خيار فيه، ولا رجعة عنه، كما يدل على ذلك كل ما قد رأينا من أقواله وأفعاله. وما تزال سياسة المغرب تجاه الفرنسية على حالها إلى اليوم، وهي سياسة تسير بعكس الإجماع الوطني، وإن تظاهرت -أحيانا- بأنها تعتدُّ به، بمؤتمرات، تدعو إليها الأحزابَ، والعلماء، والمثقفين، كلما استفحلت الأزمة، وبمناظراتٍ ولجان مختصة في التعليم، تؤلفها، لا لعلاجها، وإنما لإمضاء خطة تختطها جديدة، غايتها تثبيت الفرنسية في التعليم، وزيادة ساعاتها، والتراجع عما أُنْجِز من التعريب، إن كان قد أنجز منه شيء، فإن انتهت إلى خلاف ما ترى، تجاهلته، وأمضت ما تريد[4]، مع أن وزراء التربية يقرون بأن الازدواج اللغوي هو سبب ما بتعليم المغرب

(١) من أجل تفاعل لغوي، ٨٨ وما بعدها.

(٢) تأثير اللغة الفرنسية في المستوى القيمي، ١٣٧.

(٣) من أجل تفاعل لغوي، ١٠٢، والتعريب ووسائل تحقيقه، ١٠٨.

(٤) الإصلاحات التعليمية بالمغرب، ١٠٩.

من إخفاق[1]. والإقرار بذلك، والعمل بخلاف ما يقتضي يدل على أن الوزراء مجبرون على أمر، ليس لهم خيار فيه، ولا يقدرون على تغييره، ولذلك كان أحدهم إذا خاض في هذه القضية محا النهارُ كلامَ الليل، كما ينسب إلى عز الدين العراقي أنه قال في مقابلة له في مجلة «جون أفريك»: نحن محكوم علينا بالتعريب؛ لأنه ليس لدينا أساتيذ مفرنسون كافون للتدريس بالفرنسية، ولكثرة الرسوب، وقلة المردود». ولكنه دافع بعد ذلك عن الفرْنسة للأسباب التي دافع من أجلها عن التعريب، فقال -على إثر لقائه وزيرَ التربية الفرنسي، ألان سافاري بالرباط، يوم ٢٥ يوليو عام ١٩٨٢- إنه يجب تجنُّب كلِّ نقص في الفرنسية، وإن الاحتفاظ لها بامتيازها مما يعين المغرب على التفتح على العالم العصري، وعلى التقنيات الجديدة، وإن تعزيزها في التعليم الابتدائي والثانوي متمم لسير التعريب[2]. وكان ذلك على إثر فسادٍ، نابَ علاقة المغرب بفرنسة، دام سنين، كان من أسبابه استغناء المغرب عن الأساتيذ وخبراء التعليم الفرنسيين، بسبب الشروع في تعريب التعليم الابتدائي، وتخرُّج الأساتيذ والمعلمين المتعلمين بالفرنسية، فأسرع ألان إلى لقائه، فأبرم معه اتفاقا، يقضي بالإبقاء على مكانة الفرنسية كما كانت، على أن تستجيب فرنسة لما يريد المغرب من تحسين تعليم الفرنسية وإعادتها إلى الأقسام الابتدائية؛ فاتجهت العلاقة بعد ذلك وجهة أخرى، فتراجع حزب الاستقلال عن التعريب، ومكَّن للفرنسية على الوجه الذي تريد فرنسة، وجعَل التعريب محدودا في الطور الأول من التعليم الثانوي، وأخَّر تعريب الطور الثاني منه، مع الاحتفاظ بخبراء فرنسة في التعليم، وزيادتهم شيئا فشيئا، حتى يبلغوا ما بين ستة آلاف وسبعة؛ ليتاح لهم أن يديروا سياسة التعليم، والخبراء «جيش الاحتلال في عصر الاستقلال»[3].

وقد حمل هذا بيير فرمن (Pierre Vermeren) على القول إن عز الدين العراقي ما كان له ماض نضالي قبل الاستقلال معروف، وإن أبناءه كانوا يدرسون في مدارس البعث الفرنسي بالرباط، كأبناء سائر أعضاء لجنة حزب الاستقلال

(١) ثمانون عاما، ١٦٢.
(٢) النظام التربوي في المغرب بعد ربع قرن من عهد الاستقلال، ٥٥ و ٥٦، وحوار اللغة، ٩٧.
(٣) السابق، ٥٤ وما بعدها و٥٧.

التنفيذية، وهذا دليل على ضعف اقتناعه بالتعريب[1]. غير أن هذا وحده لا يدل على ذلك، فقد كان بعض أشد المتعصبين للتعريب يدرِّسون أبناءهم في المدارس الفرنسية؛ حرصا على مستقبلهم المادي، وإنما قال عز الدين رأيه في أحد قوليه، وقال في الآخر ما تأمُر «السياسة العليا»، وكان تراجعه عن التعريب بأمر منها، لا عن اقتناع منه. ومما يصدق هذا قوله في مناسبة أخرى: نحن تائهون، لا نعرف أين نسير، ولا نعرف ما الموقف الأساسي، ولا ما الموقف الثانوي، ولا ما ينبغي أن يكون عليه مستقبل أبنائنا وبلدنا، والعالم العربي الذي نحن منه[2]. فهو يدرك ما في سياسة التعليم من تخبط، وعدمِ وضوحٍ، ويدل كلامه على أنه يخالفها، ويعلم ما تجرُّ على المغرب، بيد أنه ملزم -كغيره- أن يعمل بما ترى. هذا إلى أن وزارة التربية والتعليم في المغرب كانت -وما زالت- معدودة في المغرب في وزارات السيادة، ووزارات السيادة لا تُسنَد إلى الأحزاب، ولا سيما وزارة التربية، لأهمية الطلاب في تحريك الأحداث السياسية، ولكون رجال التعليم يُعَدُّون -عند المخزن- في المعارضة، لاشتراكهم في النقابات، وتولي كثير منهم مناصب مهمة في الاتحاد الوطني للقوات الشعبية، وهذا سبب أن وزراء التعليم في المغرب كلهم كانوا من وزراء السيادة[3]، وهم الذين يسميهم الملك، ويتبعونه، ولا يتبعون رئيس الحكومة، كما يتبعه سائر الوزراء. ومما يدل على ذلك قول الحسن الثاني مرة: كان في الإمكان أن نستشير الأحزاب السياسية على حدة، والهيئات النقابية، وأن نأمر وزيرنا في التعليم ليتراجع عن بعض التدابير، أو يُلْحق بعض التحسين ببعض التدابير[4]. وإن كان من المعلوم أن بعض الذين تولوا وزارة التربية كانوا ينتمون إلى حزب الاستقلال، ومنهم عز الدين العراقي، غير أن انتماءهم إليه لا يعني أن الملك ليس هو الذي يسميهم، ولا أنهم غير تابعين له تبعية قاصدة. على أن في نظام المغرب الإداري والسياسي حقيقة مهمة، هي أن الوزير في المغرب

(١) الإصلاحات التعليمية بالمغرب، ١٩٥ (هامش).
(٢) قضايا استعمال اللغة، ٢٧١.
(٣) في غمار السياسة، ١٢٧.
(٤) الإصلاحات التعليمية بالمغرب، ٩٣.

ليس له سلطان، وأن السلطان الحقيقي بيد الملك وحده، في كل شيء[1]، وليس لأحد صلاحية دونه، ومنذ اعترفت فرنسة باستقلال المغرب انتقل ما كان في يد الحاكم الفرنسي من سلطات إلى الملك، كما انتقلت إليه سلطة الصدر الأعظم (رئيس الوزراء)، وانتقلت مكاتب «حكومة الحماية العليا» إلى «دار المخزن»، وهي التي تسمى اليوم «وزارات السيادة»، أما الحكومة، فلم تتجاوز ما كان يسمَّى «المديريات»، في عهد الاستعمار، أي الوزارات التقنية والخدمية، وهذه الوزارات يسيطر عليها الملك أيضا بوكلاء الوزارات، فهو الذي يسميهم في مناصبهم بمرسوم ملكي، ويرتبطون بحكومة المخزن العليا، كما يرتبط بها القواد والباشوات، والعمال، والولاة الذين حلوا محل «حكام النواحي»، وكانوا تابعين للمقيم الفرنسي العام. والحكومة المغربية -بحسب الدستور- لا تتولى القيادة والتنفيذ، كما هو شأن الحكومات في العالم، ولا تشارك في صناعة كثير من القرارات السياسية، وكذلك مجلس النواب، بل هو أضعف منها، وليس له مراقبة صناعة القرار السياسي، ولا الحق في إقالة الحكومة، ولا في إنشاء لجان للمراقبة قادرة عل التأثير في السياسة، ولا في استجواب الوزراء أو إقالتهم، ونقاش لجانه للسياسات العامة لا يكون إلا سريا، ولا يصل إلى الرأي العام[2]. وكانت الحكومة وما زالت مجرد أشخاص «حزبيين» أو خبراء متخصصين (تكنوقراط) لا سلطان لهم في نظام، تختلط فيه المسؤوليات، وتتداخل تداخلا يجعل من الصعب على «الوزير» أن يزاول مهمة الوزير المسؤول كما في النظم الديموقراطية الحديثة[3].

وما كان تناقض عز الدين إلا كتناقض محمود المسعدي، إذ كان وزيرَ التربية والتعليم لبورقيبة، فقال مرة: «يجب تدريس التلاميذ التونسيين باللغة الفرنسية، وتعليمهم اللغة العربية»[4]، وطالب في مقابلة في صحيفة «الزهرة» بتعريب التعليم؛ حتى تعود للثقافة الإسلامية مكانتها الطبيعية، في بلاد عربية إسلامية (تونس)، وقال في تقرير المؤتمر الرابع لاتحاد الشغل الختامي، آخر مارس عام

---

(١) انظر مثلا: دراسة نقدية للدستور المغربي للعام ٢٠١١، ٢٦.

(٢) حول تقرير البنك الدولي عن التعليم.

(٣) البيان المطرب لنظام حكومة المغرب، ١٤ -١٦.

(٤) ضعف التعريب النفسي، ١٣١.

١٩٥١، إن عيب التعليم في الجامعة الزيتونية ما فيه من ضعف وهزال، وعيب التعليم في المدارس الحكومية «ما فيه من فَرْنجة خطيرة، في اللغة، والروح، والفكر»[١]. وكان قوله الأول مقتضى أن يكون وزيرا البورقيبة، وقوله الآخر هو المبين عن رأيه. وهو أمر تؤيده كتابته روايتيه الشهيرتين «السد»، و«حدَّث أبو هريرة قال»، بالأسلوب الذي كتبهما به، بدلا من الأساليب المتأثرة بالفرنسية، وما لاقى من استحسان في تونس وخارجها. هذا إلى أنه كان عضوا في لجنة إصلاح التعليم الزيتوني التي انتهت أعمالها باستحداث الشعبة العصرية المعروفة في تونس بشعبة (أ)، وكانت تدرِّس العلوم العصرية بالعربية[٢]. غير أن بورقيبة والحسن الثاني -لمَّا كانا يريان من فرْنسة التعليم ما تشهد به سياستهما في تونس والمغرب- كان لزاما أن يحطَّ في هواهما مَنْ وزَرَ لهما.

ومن عجيب سياسة المغرب التعليمية التي تدل على أنه يصطنع مذهب أبي نواس في الخمر: «وداوني بالتي كانت هي الداء»، أنه لما أخفق الطلاب في إجادة الفرنسية مع كل ما تقدَّم، زاد ميثاق تربيته الصادر عام ١٩٩٩ م سنة كاملة في التعليم الابتدائي خالصة لتعليم الفرنسية، غير أن نتائج البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي لعام ٢٠٠٨ بينت أن ضعف الطلاب في الفرنسية لم يتغير، وإنما بقي شديدا كما كان[٣]، بل اعترفت بأن أكثر أغراض الميثاق لم تُبلَغ، فأقدمت الحكومة على ما سمته «المخطط الاستعجالي»، وادعت أنه يحمل نفَسا جديداً، وسيصلح ما فيه من الخلل، ويبلغ من الأغراض ما لم يبلغ الميثاق[٤]، وأرصدت له ٤٣,٧ مليار درهم، وجعل البرنامج تطوير اللغات من برامجه، وجعل أول أغراضه إعداد مخطط وطني للغات، والغرض الثاني تطوير تدريس تعليم اللغات الأجنبية، والثالث دعم تجديد تعليم اللغة العربية وتقويته، أي إنه خص اللغات الأجنبية -كالعادة- بأكبر اهتمامه؛ لأنه

---

(١) البورقيبة والهوية، ٢٧٤.

(٢) الموضع السابق. وإن كان محمد مزالي يرى أنه كان يرى ثنائية غير متساوية بين العربية والفرنسية، تكون العربية فيها مادة تدريس علوم الدين والنحو والصرف، وتفسير النصوص المشرقية، ويُدرَّس سائر المواد، ومنها التاريخ والجغرافية، بالفرنسية، وكان هذا رأي بورقيبة أيضا، ولذلك سماه وزيرا للتربية (نصيبي من الحقيقة، ٢٧٧ وما بعدها).

(٣) تدبير تدريس اللغات: الواقع والمأمول، ١٤٨.

(٤) إصلاح التعليم: ورش ملكي ونتائج كارثية.

ليس إلا خطة لبلوغ الغايات التي أخفق الميثاق في بلوغها[1]. بيد أنه أخفق كما أخفق كل مخطط قبله. ثم جاء التقرير الإستراتيجي الذي أعده المجلس الأعلى للتربية والتكوين سنة ٢٠١٥ ببنود تحدد الهندسة اللغوية المتوخاة منه، جعلت من غاياتها: الإنصاف، وتكافؤ الفرص في التمكن من اللغات، وأن يكون التلميذ في نهاية التعليم الثانوي متقنا أربع لغات، متمكنا من العربية، قادرا على التواصل بالأمازيغية، متقنا للغتين أجنبيتين، في منهج متدرج، ينتقل من الازدواج اللغوي (العربية ولغة أجنبية) إلى التعدد اللغوي (العربية مع لغتين أجنبيتين في الأقل). ويعمل بالتناوب اللغوي بتدريس بعض المواد بالفرنسية، ثم بالإنجليزية في الثانوية[2]. واستنصحت حكومته البنكَ الدوليَّ للبناء والتنمية، عام ١٩٦٣، فنصحها بأن تضع حدا لتعليم الفرنسية لتوفر ٣٠٪ من وقت التلامذة والمعلمين، وسبعة مليارات فرنك، تنفقها في تعليم الفرنسية دون طائل، وتصرفها بدلا من ذلك في طبع الكتب، وإعداد الأدوات المدرسية، وتدريب المعلمين، وأن تعرِّب التعليم العام؛ فإن ذلك هو الوسيلة إلى النمو[3]، غير أنها خالفته إلى ما تهوى من التمادي في الفرنسة. وكانت المراجعة والتقويم، وما أجمعت عليه الدراسات، والخبراء، وبعوث المنظمات الدولية تقتضي أن يعاد النظر في تعليم الفرنسية بالمغرب، وأن يفكَّر في إخراجها منه، في الطور الابتدائي كله، في الأقل، لا أن تزاد حصتها، ويزداد الحرص على التمكين لها، وتجعل منزلتها فوق منزلة اللغة الوطنية. وقد يكون هذا من أوضح الأدلة على أن تعليم الفرنسية في المغرب لا يراد به ما يراد من تعليم اللغات الأجنبية في العالم، وإنما له غايات أخرى، أبان عنها ميثاق التربية والتكوين، إذ رسم بتهيئة البيئة الفرنسية للطلاب المغاربة عند تعليمهم الفرنسية، وغمْسهم في ثقافتها، وحشْد ما في الوسع وما ليس فيه لتمكينهم من إجادتها. والخطة التي يرى أنها تبلِّغ ذلك هي ما سماه «الاستئناس بالسمع والنطق» في الطور الابتدائي، والعون

(١) إصلاح التعليم: ورش ملكي ونتائج كارثية، والبرنامج الاستعجالي، ٦٤

(٢) الوضع اللغوي في المغرب: صدامية النص والواقع، ٧٥ وما بعدها.

(٣) دور اللغة في تنمية الطاقات البشرية وتجربة اللغات الأجنبية في إفريقية، ٢٩، وتعريب الجامعة والمرافق الإدارية والاقتصادية والخلفية السياسية، ١٠٠.

على تعليمها باستعمالها في تلقين وحدات أو مجزوءات[1] ثقافية، أو تقنية، أو علمية، تسمح باستعمال اللغة الوظيفي، والتمرن على التواصل بها، وتقوية كفايات التعبير اللغوي، وإتقانها باستمرار، في الحصص المخصصة للغة، واستحداث الجامعاتِ ومؤسساتِ التعليم العالي دروسا منظمة لاستدراك تعلم اللغات، على الوجه المذكور. ونصَّت المادة ١١٨ منه على تأسيس شبكات إقليمية مختصة في تعليم اللغات الأجنبية خارج المناهج النظامية، بالاستعانة بالهيئات المختصة، والاستعمال الأمثل للتجهيزات الأساسية، والموارد البشرية المتيسرة، وستصطنع تلك الشبكات المعاييرَ والخطط التي هي أكثر تقدما لتعليم اللغات، كالدروس المكثفة والمتعددة الوسائل، والمختبرات اللغوية، والانغماس اللساني والثقافي في مُدَد محددة، ويستعان على ذلك بمساكن الطلاب، والأحياء الجامعية في العطل[2]. فلا يخفى على من قرأ هذا أن الدولة تريد استبدال لغة بلغة، بحيث تغدو اللغة الجديدة هي اللغة الأم، التي تستعمل في التداول اليومي، لا أن تعلَّم كما تُعلَّم اللغات الأجنبية في العالم من أجل أن تُستعمَل عند الحاجة. وهو شيء ما رأيت مثله في بلد غير المغرب، لا في الوطن العربي، ولا في غيره من البلدان، فالطفل يعلَّم اللغات الأجنبية منذ الثانية الابتدائية من أجل أن يتلقاها في الصغر على وجه يجعله يتمكن منها، ويجيدها كما يجيد لغته الأم، ويأنس بها كما يأنس بها، ويجيد النطق بها والاستماع إليها، والكتابة بها، ويعلَّمها مقرونة بالنصوص المقتطعة من العلوم والمعارف كلها، من أجل أن تُرْبَط له بسياقات اللغة العلمية والأدبية والفكرية، حتى يتسنى له فهمها واستعمالها كما يفهمها أهلها ويستعملونها، ويتدرج في تعلمها تدرُّجا يجعله يتكلمها بالسليقة، أو ما يشبه السليقة. ويسخَّر كل شيء لإصابة هذا الغرض، فالجامعات، ومؤسسات التعليم تستحدِث مراكز لتعليمها على هذا الوجه، والمدرسون الذين يدرسونها يُعْنى بتدريبهم تدريبا مستمرا؛ لكي يكون تعليمهم إياها أمثل تعليم، وأعونه على أن يستوعبوها على الوجه المراد، ويعلَّم الجدد منهم تعليما متميزا. وفوق هذا تنشئ الإدارات التربوية شبكات إقليمية

---

(١) المجزوءات عند أهل المغرب تعني السنة، أو الصف، كالسنة الرابعة الابتدائية، أو السنة الثالثة الجامعية.

(٢) الميثاق، ٣٧ وما بعدها.

متخصصة في تعليم اللغات الأجنبية، خارج المناهج النظامية، تتولى إتمام المهمة، على أن تسخِّر لذلك كل شيء في الدولة، ليكون تعليمها مستمرا في كل حين، حتى العطل، وتيسِّر للمتعلمين الانغماس في البيئات الثقافية واللغوية بجلْب أهل اللغة إليهم ليساكنوهم طوال هذه المدة، على وجه يكسبهم إياها، ويصطنع لهم الجوَّ الذي يعين على اكتسابها مقترنة بثقافتها، وهو شرط من شروط الفقه باللغة كما يفقهها أهلها، وتستعمل في ذلك مساكن الجامعات، ومساكن طلاب الثانويات، فتُتَّخَذ مدنًا، يقيم فيها الطلاب مع متكلمي اللغات بالسليقة طوال العطل، ولا يقتصر تعليمهم على الدروس النظرية أو التطبيقية المتبعة في تعليم اللغات الوطنية والأجنبية. والعالم كله يتعلم اللغات، حتى اللغات الوطنية، بدون هذا، ويدرك العلم والصناعة بغيره، وإنما هذه خطة يُمْضيها المتفرنسون بالمغرب لحمل المغاربة على التبدل بثقافتهم، وتبليغ فرنسة ما تريد من استلحاقهم. وهو أمر يؤكده أن اللجنة التي وُكِل إليها إعداد الميثاق كان أكثرها من «حزب فرنسة» في المغرب، ولم يكن لغيره فيها حول ولا طول، وإنما كانوا قلة، يُخدَع بها الشعب عن حقيقتها وما تريد. وما رسم به ميثاق المغرب هذا هو ما تفعله مدارس البعوث الفرنسية، وتزيد عليه منْع الطفل أن يتكلم بغير الفرنسية منذ الصغر، وإلزامه أن يتكلم بالفرنسية في منزله، وتزعم أنها تريد بذلك تقويته فيها، وإنما تريد لتفرنس به أهله[1].

ويستنتج من الدعامتين الرابعة والتاسعة من الميثاق أن السياسة اللغوية فيه ترتكز على قرارين: جعل التواصل الوظيفي يتم بلغتين أجنبيتين، وهذا يستوجب امتلاكهما، وامتلاكهما يقتضي التعجيل بتلقينهما، وتنشئة الأطفال عليهما في مؤسسات التعليم، والتدريس بهما، وترقية معرفة مدرسيهما بهما ترقية مستمرة، وتجويد البرامج الدراسية ووسائل التلقين. أما القرار الثاني، فيخص العربية؛ فلأنها لغة البلد الرسمية لا يجوز إهمالها، لكن يمكن حصر الاهتمام بها الآن في إعداد العدة اللازمة لمعرفتها، ولا شيء يدعو إلى تخطي اكتسابها إلى استعمالها، مادام الذي يُحتاج إليه من اللغات الآن هو اللغات الأجنبية. ولذلك اقتصرت الدعامة التاسعة من الميثاق على القول إن «تعزيزها واستعمالها في

---

(١) السياسة اللغوية، ١٢٦ وما بعدها.

مختلف مجالات العلم والحياة كان ولا يزال وسيبقى طموحًا وطنيًا»[1]. وهذا صريح في تجميدها، وقصر تعليمها على تلقين قواعدها تلقينا نظريا، وإيلاء اللغتين الأجنبيتين اللتين يراد تعليمهما كل العناية؛ لأنهما هما اللغتان العمليتان اللتان يراد استعمالهما في العلم. غير أن المرء حين يعلم أن دستور المغرب لعام ٢٠١١ ورد فيه أن الدولة «تسهر» على تعلم اللغات الأجنبية الأكثر تداولا في العالم؛ لأنها وسائل للتواصل، والتفاعل مع مجتمع المعرفة، والانفتاح على مختلف الثقافات، وعلى حضارة العصر[2]، يزول ما يخامره من العجب مما قد رأينا، وتتبين له وجهة الدولة، ونظرتها إلى اللغات الأجنبية (الفرنسية خاصة)، وأنها لا تعدُّ تعليمها قضية تربوية، كما يفعل غيرها من دول العالم، وإنما هو جزء من ثوابتها، كالهوية، ونظام الحكم، والمؤسسات وصلاحياتها، والعلاقة بين الحاكم والمحكوم، إلخ، من أجل ذلك نص عليها الدستور في الفصل الذي نص فيه على اللغة الرسمية، ولم يكلها إلى النظام التربوي، وهو أمر غير معهود أيضا في دساتير العالم.

ودليل آخر على أغراض تعليم اللغات الأجنبية في بعض الأقطار العربية أن سياسات دول المغرب العربي -غير الجزائر- لم تغير شيئا ذا بال من نظامها التعليمي بعد الاستقلال عما كان عليه في عهد الاستعمار، وإنما أبقت عليه كما وجدته -في الجملة-، كما أبقت على الأساتيذ الفرنسيين الذين كانوا يتولون التعليم، وهذا دليل على أن سياستها بعد الاستقلال امتداد لسياسة فرنسة، فقد كان ٩٩ ٪ من أساتيذ العلوم والرياضيات في الثانوية المغربية -مثلا- بعد ثمانية عشر عاما من الاستقلال فرنسيين[3]. وكانوا عام ١٩٥٩ ، ١٥٨٦٥ مدرسا في أطوار التعليم كلها، وكان الأساتيذ المغاربة في الابتدائية يزيدون قليلا على النصف، والنصف الآخر فرنسي، أما المتوسطة والثانوية فكان الأجانب فيها يزيدون على ٨٥ ٪، جلهم من الفرنسيين، وكانوا يزيدون بزيادة التلامذة، وكان المغرب يستقبل منهم كل عام مئات جديدة، ولم يأخذوا في التناقص إلا عام

(١) التبعية اللغوية، ١ وما بعدها.

(٢) الدستور، ٥.

(٣) أضواء على مشكل التعليم بالمغرب، ١٢٩.

١٩٦١، إذ استقبل المغرب منهم ٤٠٠ معلم فقط، أما مدرسو المتوسطة والثانوية فظل الأجانب منهم في ازدياد إلى العقد الثامن. وكان يستعين كل عام بنحو ٧٠٠٠ أستاذ فرنسي في السنة منذ عام ١٩٦٠[١]. وكان التعليم بالفرنسية على ذلك الوجه مكلفا جدا، إذ كان نصف ميزانية التعليم يصرف في قضاء رواتب المدرسين الأجانب، وكان ثلثا هؤلاء المدرسين يستقدم بالعملة الصعبة، مع أن نفع التعليم بالفرنسية كان قليلا جدا، على ما ينفق فيه من أموال، ويبذل من جهود، ولاسيما التعليم الابتدائي[٢]. وكان الأساتيذ الفرنسيون هم الذين يشرفون على التعليم الثانوي كله، وكانت الكتب والمناهج التي تدرس في عهد الحسن الثاني فرنسية، وبعض مَنْ يتولون تدريسها صهاينة. وكان يستقدم كل عام ١٢٠٠[٣] أستاذ فرنسي، ليس فيهم من له تكوين تربوي، ولا خبرة، ولا ما يؤهله للتعليم، ولكن القانون الفرنسي كان يغري المتدربين بأن يقضوا مدة تدريبهم في فَرْنَسة أبناء المستعمرات، بأمور، منها المكافآت المالية المغرية، والإعفاء من الخدمة العسكرية الإلزامية. وكذلك كان الشأن في الجزائر، منذ استقلت[٤]. وكان المغاربة يشكون من أن جل من تبعث إليهم فرنسة ضعاف، علما وتكوينا تربويا، وإنما كانوا يعملون في المغرب استرزاقا، أو ليقضوا مدة التجنيد، أو رغبة في الحصول على مؤهل يمكنهم من الالتحاق بالتعليم في فرنسة بعد أن يتدربوا في المغرب، بإشراف مفتشين فرنسيين تابعين لوزارة التعليم المغربية[٥]، أي إن تحصيلهم العلمي لا يؤهلهم للتعليم في فرنسة، ولا يتيح لهم أن يتدربوا فيها، وإنما يتاح لهم أن يتعلموا «الحلْق على رؤوس اليتامى»، بالمغرب، كما يقول المثل الحجازي، و«الحجامة في رؤوس اليتامى»، كما يقول المثل المغربي. وكان هؤلاء يسمَّون «المتطوعين لأداء الخدمة الوطنية النشيطة»، ويرمز إليهم بـ VSNA، ومن العادة أن يكون ذوو الشهادات العلمية منهم من المخصين في الصيدلة، والبيطرة، والهندسة، والتقنيين السامين، فيُعلِّمون العلوم الطبيعية،

(١) النظام التربوي في المغرب، ٣٧، والسجال اللغوي والثقافي حول اللغة الفرنسية في المغرب.
(٢) السجال اللغوي والثقافي حول اللغة الفرنسية في المغرب.
(٣) ثمانون عاما، ١٠٩ وما بعدها.
(٤) حوار مع الذات، ٤٢ وما بعدها.
(٥) أضواء على مشكل التعليم بالمغرب، ١١٥.

والرياضيات، والتاريخ، والجغرافية[1]. وكان المغرب في غنى عنهم بمن فيه من الأساتيذ، والمشرفين المؤهلين للإشراف والتدريس، وإنما كان غرض إسناد التعليم والإشراف إليهم وإلى الصهاينة فرْنسة العواطف والقيم والمشاعر، والاتجاهات، والسلوك؛ ليكون التناسب كاملا بين الأجيال الناشئة التي تُعَدُّ للمهماتِ التي يراد إسنادها إليها في المغرب المتفرنس الذي يريده الاستعمار الجديد، وظل الأمر كذلك حتى كانت فرنسة هي التي رغبت عنه[2]، وكان ذلك بعد ١٨ عاما من الاستقلال، كان فيها ٩٩ ٪ من أساتيذ العلوم والرياضيات في الثانويات المغربية فرنسيين[3]، فقالت لهم فرنسة: وقالت للحكومة المغربية: أين من الطوال كوَّنتم من المدرسين في السنين السنين الخالية؟ إننا غير مستعدين لتلبية مطالبكم، وكل ما نستطيع فعله أن نساعدكم على تدريب الأساتيذ المغاربة، الذين تحتاجون إليهم، أما أن نتولى ذلك عنكم فإمكاناتنا لا تسمح به، ولا يسمح به ما وعدنا به غيركم من الدول النامية[4]؛ فتوجه الحسن الثاني حينئذ إلى الدول الناطقة بالفرنسية في أوربة، كبلجيكة، ورومانية، وبلغارية، وبولونية، وغيرها، فاستقدم منها الأساتيذ؛ ليسدوا مسد الفرنسيين[5]. فكانوا في العقد الثامن هم أغلبية المعلمين بالمغرب، كما أقرَّ بذلك عز الدين العراقي[6].

وكان عام ١٩٨٩ آخر عام للفرنسيين في التعليم الثانوي بالمغرب والجزائر وتونس، وهو العام الذي تخرجت فيه أول دفعة معرَّبة في الثانوية المغربية، لكن الحاجة إلى الأساتيذ الفرنسيين في التعليم العالي بقيت بضع سنين بعد ذلك[7]. وكان في وسع الحسن الثاني أن يجعل مكان هذا العدد من الأجانب أساتيذ عربا، كما فعلت دول الخليج، في هذه الحقبة، وكما فعلت الجزائر بعد الاستقلال، وكان ذلك يسيرا، وتكلفته المالية أقل بكثير من تكلفة الأوربيين،

---

(١) وزير التربية الجزائري الأسبق.

(٢) انظر: حوار مع الذات، ٤٢ وما بعدها، وأضواء على مشكل التعليم بالمغرب، ١١٥ و١٢٩ وما بعدها، والتعليم في المغرب العربي، ٣١، وثمانون عاما، ١٠٩ وما بعدها و ١١٣، وقضايا استعمال اللغة العربية، ٢٧١.

(٣) أضواء على مشكل التعليم بالمغرب، ١٢٩.

(٤) السابق، ١٢٩.

(٥) السابق، ١١٥ و ١٢٩ وما بعدها، وحوار مع الذات، ٤٢ وما بعدها، والتعليم في المغرب العربي، ٣١، وثمانون عاما، ١٠٩ وما بعدها و ١١٣، وقضايا استعمال اللغة، ٢٧١.

(٦) قضايا استعمال اللغة العربية، ٢٧١.

(٧) التعليم في المغرب العربي، ١٦٤.

غير أنه لم يكن يرغب في ذلك، كما يبدو من موازنةِ منْ استقدم من العرب بمن استقدم من الفرنسيين والناطقين بالفرنسية، فقد استقدم عام ١٩٥٦ أربعة وثلاثين أستاذا مصريا، وأربعة وثلاثين معلما سوريا، ليستعين بهم على تعريب التعليم، وكان منذ عام ١٩٦٠ يستقدم سبعة آلاف أستاذ فرنسي كل عام، لتسهيل دمج الشباب المغربي في الحضارة الغربية، وصبغهم بالصبغة التي يريد وتريد فرنسة[١]. ومما يؤيد ذلك أن الكتب المدرسية غير التربية الإسلامية والتربية الوطنية، واللغة العربية، كانت تعدُّ في أوربة[٢]. وكان إذا أعرضت فرنسة عن مده بمن يكفي من الأساتيذ، غيَّر نظام التعليم، واختزَل البرامج، وقلَّل حصص المواد التي يقل أساتيذها، ولم يستقدم من يسد مسدهم من العرب، أي إنه يؤثر اختزال التعليم على الاستعانة بالعرب. على أن استقدام المصريين والسوريين ربما كان بأمر من محمد الخامس، وكان في عهده، فقد كان هو الذي يحرص على التعريب، كما قد رأينا، وإذا صح ذلك كانت سياسة الحسن كلها متساوقة، وهي قائمة على استقدام الأوربيين وحدهم دون العرب؛ لأن الفرْنسة كانت مما يعتمد، هذا إلى أنه كان يخشى تأثير أساتيذ العرب الإسلامي والقومي، كما كانت تخشاه فرنسة على الجزائر بعد الاستقلال. وفي عام ١٩٦٢ فتحت مصر معهدا بالرباط لتدريب أساتيذ الرياضيات والعلوم بالعربية، وفتح العراق معهدا بالدار البيضاء لتدريب أساتيذ التاريخ والجغرافية. ومن المتوقع أن مصر والعراق كانتا تتحملان نفقات المعهدين، كما هي سياستهما في البلدان العربية، في هذه الحقبة، غير أن المغرب أغلق المعهدين عام ١٩٦٣ متذرعا بانحياز مصر إلى الجزائر في النزاع الحدودي بينها وبين المغرب، وكان من الممكن أن يستمر المعهدان مع الخلاف السياسي؛ لأن الشأن العلمي غير الشأن السياسي، واستمرارهما من مصلحة المغرب، دون مصر والعراق، وكان من الممكن استئناف عمل المعهدين بعد تجاوز الأزمة، إن فُرِض أن بقاءهما معها غير ممكن، أو الاستعاضة عن المصريين والعراقيين بغيرهم من العرب. بيد أن العدول عن ذلك يدل على رغبة عن التعريب، وحرْصٍ على استمرار

---

(١) النظام التربوي في المغرب، ٣٧.

(٢) نظرة عن تدريس اللغات وتعلمها، ٣٣.

الفرنسة، وأن يكون الذين يتولونها فرنسيين وأوربيين[1]. وكان الحسن وبعض بطانته من أشد معارضي التعريب، وهم الذين كانوا بالمرصاد لمشروع التعريب عام ١٩٦٢، حتى أسقطوه. وهو ما كانت تريد فرنسة أيضا، وكانت تأبى أن تأذن للأساتيذ العرب بدخول المغرب العربي مخافة أن يعربوه، كما أبت مرة أن تأذن بالدخول لمدرسين، تبرعت مصر بإرسالهم إلى تونس، وتولت عنها أجورهم[2]، ثم تولى الحسن الثاني وبو رقيبة عن فرنسة بعد الاستقلال ما كانت تتولى أيام الاستعمار. وكان ما فعلا هو ما فعل خالفو الاستعمار الذين كانوا يرون صبغ البلد بثقافة المستعمر، إما تقربا إليه، وإما طاعة له، وإما عن اقتناع بأن فيه مصلحة البلد، فقد قال نغوغي وا ثينغو إن التعليم في كينية قبل الاستقلال كان أداة لسياسة الاستعمار، يراد بها تطويع الكينيين، ثم كان بعد الاستقلال إرثاً استعماريا؛ فانصبت المناهج الأدبية على دراسة التراث الأدبي الإنجليزي، يدرِّسه معلمون إنجليز[3]، كما كان الحال في تونس والمغرب، قبل الاستقلال وبعده. وتذرع بو رقيبة بقطع علاقته بمصر إلى استدعاء الطلبة التونسيين الذين كانوا يدرسون في مصر وسورية، وقطْع منح من لم يعد منهم، كما تذرع المغرب إلى إغلاق المعهدين المصري والعراقي بما قد رأينا، وإنما أراد بو رقيبة ليمنع الطلبة الزيتونيين مواصلة دراساتهم الجامعية، ويضعف تأثيرهم في دولة الاستقلال[4]. وهذا التوافق بين الحبيب والحسن في الفعل والغايات، وما هو معلوم من توجههما المتفرنس، وسياستهما تجاه التعريب، والاتجاه العروبي، سياسةً وثقافة وحضارة، يبين حقيقة ما كانا يرجوان من تعليم الفرنسية، ولذلك وكلا التعليم في بلديهما إلى فرنسيين؛ فكان من غير الممكن أن يعرَّب، والذين يتولونه فرنسيون[5]. وكانت هذه السياسة محل خلاف شديد بين الحسن الثاني وحزب الاستقلال ومن وافقه من الوطنيين[6]، كما كانت

---

(١) التعليم في المغرب العربي، ٣١.

(٢) تاريخ النظام التربوي للشعبة العصرية الزيتونية، ٤٥٢.

(٣) تصفية استعمار العقل، ١٤٦.

(٤) صدى الذكريات، ١٩٢ وما بعدها (نقلا عن: البورقيبية والهوية، ١٦٨.

(٥) التعليم في المغرب العربي، ٣١.

(٦) التعدد اللغوي بين المجتمعي والسياسي، ١٨.

محل خلاف بين الحبيب والاتجاه الوطني التونسي، كما كانت محل خلاف بين السنغاليين وسنغور، وكان سنغور يوافق الحسن والحبيب في سياستهم، كما كان يوافقهما في التفرنس، وهواهما الفرنسي، وعلاقتهما المتميزة بفرنسة، فقد كان السنغاليون يقولون: «لقد طلبنا أن تكون الوظائف للإفريقيين، وها هو ذا سنغور يجعل الأوربيين إفريقيين!»[1].

وأعطت حكومة الحبيب بورقيبة الأساتيذ الفرنسيين من الحوافز ما يغريهم بالبقاء في تونس، بعد الاستقلال، واستقدمت أساتيذ جددا، لبرنامج الخطة العشرية ١٩٥٨ - ١٩٦٨، فبلغ الأساتيذ الفرنسيون الذين يدرِّسون في التعليم الثانوي عام ١٩٦٥، ١٢٧٨ أستاذا، وبلغوا ٢٨٥٠، عام ١٩٧٠، بزيادة ١٥٧٣، بنسبة ١٢٣ ٪، وكان ٤٩ ٪ من أساتيذ التعليم الثانوي فرنسيين[2]. وزاد أساتيذ التعليم العالي الفرنسيون من ٥٦ أستاذا عام ١٩٦٢ إلى ٢٤٩ عام ١٩٧٠[3]. وكان الذين يدرسون منهم في الثانويات والجامعة قدوة الطلاب في سلوكهم وأفكارهم، إذ كانوا يعتقدون أنهم حاملو مشعل الثقافة الغربية، فنشروا فيهم الوجودية، والماركسية، والإلحاد[4]. وكان استقدام الفرنسيين، والتمكين لهم في التعليم التونسي مما أوصى به جان دوبياس في خطته الشهيرة، فقد أوصى بندب ٧٥٠ أستاذا للقسم الأدبي و٩٥٠ للقسم العلمي، وأن يندب منهم ٤٠٠ كل عام[5]. واقترح -إمعانا منه في صناعة التعليم التونسي على عين فرنسة- أن تشرف جامعة باريس على الجامعة التونسية التي كان يُزمَع إنشاؤها إشرافا يتيح لها مراقبة الامتحانات الفرنسية في تونس، والتحضير لها، وأن تتدخل في اختيار الأساتيذ الفرنسيين الذين يدرِّسون فيها، وأن تستشير الجامعةُ التونسية في سنيها الأولى اللجنةَ الاستشارية للتعليم العالي الفرنسي في اختيار أساتيذها كلهم، مهما يكن مصدر شهاداتهم الجامعية، وأن يستمر ذلك حتى «ترسخ فيها التقاليد الجامعية»، فينتقل اختيارهم إلى مجلس الجامعة التونسية، وزعم أن هذا يجعلها

---

(١) معذبو الأرض، ٢٦.

(٢) نصيبي من الحقيقة، ٢٨٩، والبورقيبية والهوية، ٢٧٣.

(٣) الموضع السابق.

(٤) البورقيبة والهوية، ٢٧٦.

(٥) تاريخ النظام التربوي للشعبة العصرية الزيتونية، ٤٤٢.

تحافظ على منزلة ثقافية عالية في الدراسات التي تقدَّم فيها بالفرنسية[1].

وقد قوَّم محمد مزالي هذه التجربة مستعينا بما ورد في مجلة «أسبري» (Esprit) الفرنسية، مرةً، وقد أصدرت عددا خاصا عن التعاون الثقافي بين فرنسة ومستعمراتها القديمة الجديدة في إفريقية، قالت فيه إن ما يقوم به الأساتيذ الفرنسيون في مدارس المستعمرات الفرنسية السابقة استعمار جديد، تزاوله فرنسة بغير علم من مستعمَريها، غرضه اصطناع شباب إفريقية الشمالية وإفريقية عامة حرفاءَ للاقتصاد الغربي، ومستهلكين للثقافة الفرنسية. واعترف الأساتيذ الفرنسيون فيما كتبوا من مقالات أنهم كانوا ينشرون تعليما ينتمي إلى الطبقة الفرنسية الوسطى، يصنع مجتمعا استهلاكيا، لا يمكن أن يكوِّن إلا تونسيين صغارا، متشبهين بالفرنسيين، وهم مَثَلُهم الأعلى، وقالوا: إننا نقدم للتلامذة التونسيين -شَعَرْنا بذلك أم لم نشعر- المثل الأعلى للطبقة الوسطى، ونمطا غربيا، ينتمي إلى مجتمع الاستهلاك الذي ننتسب إليه، وهذا يورث التلامذة شعورا بالحرمان، وكثيرا ما يحملهم التوق إلى إثبات شخصيتهم على تقليدنا تقليد القردة، وهذا تناقض منا، فنحن نقدم لهم قيما غريبة عليهم وندَّعي لهم أننا إنما نعينهم على تمثل قوميتهم التونسية. وأجمعوا على أن «البرامج التعليمية بتونس تكاد تكون نسخة مطابقة للأصل الفرنسي»، وأن ثقة التونسيين بالتعليم الفرنسي لا حدَّ لها». وقالوا إن التعليم بالعربية سبيل إلى الظلامية، وإنهم، من حيث هم رجال تعليم يساريون، لا يرجون من وجودهم في تونس أكثر من إنقاذ التونسيين من أهوال القرون الإسلامية الوسطى. واعترف بعضهم بأنهم كانوا يأتون خلاف ما تقتضي ثقة بعض التونسيين بهم، إذ يأتمنونهم على بناتهم[2]. ويذهب الباحثون التونسيون إلى أن ذلك كان بوحي من الحبيب بورقيبة والمتحكمين في أمر التربية والتعليم، وأن ما انتهى إليه التعليم كان مما يعتمدون[3]. ومن وازن هذا بما فعل المغرب وجد بينهما من التطابق ما يكشف عن غايات حكومتيهما، وما كانتا تريدان من تعليم الفرنسية، ومنع التعريب.

---

(١) تاريخ النظام التربوي للشعبة العصرية الزيتونية، ٤٤٦ .

(٢) نصيبي من الحقيقة، ٢٨٩ وما بعدها.

(٣) البورقيبة والهوية، ٢٧٦.

ولا تزيد أقسام العربية في جامعات تونس على ثمانية، يدرّس فيها ٣٢٩ أستاذا، وفيها اثنا عشر قسما للإنجليزية، يدرّس فيها ١٣٠٦ أساتيذ، واثنا عشر قسما للفرنسية، يدرِّس فيها ١٠٦٧ أستاذا. فأساتيذ الإنجليزية والفرنسية أكثر من سبعة أضعاف أساتيذ العربية، ونسبة أقسام العربية إلى أقسامهما هي: ١ ٣. وهذا يعني أن ما ينفق على تعليم الفرنسية والإنجليزية في تونس أضعاف ما ينفق على تعليم العربية[1]. وهو أمر من العسير أن تتضح مسوغاته في دولة مستقلة، إلا أن يكون غرضها صبْغَ الشعب بصبغة ثقافية جديدة. ومما يؤكد ذلك -فوق كل ما قد رأينا- كثرةُ ساعات الفرنسية التي تدرس في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة، واصطناعها لغةً لأكثر المقررات الدراسية وأهمها، وكثرة الأساتيذ الذين يدرِّسونها، ففي المغرب -مثلا- ٣٥٢٠٠ مدرس للفرنسية أو بالفرنسية، و٩٧٠٠ في التعليم العالي، على حسب تقرير المجلس الأعلى للفرانكوفونية عام ٢٠٠٠، و٢٢٧٠٠ في التعليم الابتدائي في الجزائر، و ١٣٥٠٠ في التعليم الثانوي، و٤٠٠ في الشُّعب الفرنسية. وتقول وزارة الخارجية الفرنسية إن في المغرب العربي ١٠٠٠٠٠ مدرس للفرنسية وبالفرنسية[2]. وقد أبان عن جانب من خطة الصبغ هذه ما قالت كريستينا روبالو كورديبو، من أن وكالتها تعي الصعوبات التي تعترض سبيل الفرنسية في المغرب العربي، وهي تدْرُسها لتعرف أسبابها، وترصد لها ما تحتاج إليه من المال، وتقيم مشاريع كبيرة لتقوية التعليم بالفرنسية في جامعات المغرب العربي. ومما تسعى في إزالته من مشكلاتٍ تعريبُ التعليم الثانوي بالجزائر، فقد كان سببَ الضعف في الفرنسية، وسبب صعوبةِ فهم العلوم والرياضيات، وهي تسعى لدى وزارة التربية الوطنية بالجزائر في جعل الفرنسية لغة التدريس في الثانوية، وقد أرسلت في ذلك رسالتين إلى وزيرة التربية الوطنية، ووزير التعليم العالي والبحث العلمي، ودخلت على وزيرة التربية، نورية بن غبريط في ذلك، فوجدت عندها «فهما ووعيا» كبيرا، وتأييدا لما تريد[3]. ولا يخفى أن

(١) المسألة اللغوية في تونس، ٣٩٢.

(٢) اللغات المغاربية في مواجهة التفوق الثقافي الأورومتوسطي، ٨٩.

(٣) الفرنسية في خطر.

مـا تريـد كريسـتينا ووكالتهـا هـو مـا آل إليـه أمـر الفرنسـية فـي الجزائر، في عهد عبد العزيـز بـو تفليقـة، وأن الحجـج التـي تحتـج بهـا لضعـف الطـلاب فـي فهـم العلـوم والرياضيـات بسـبب اختـلاف اللغـة التـي تـدرَّس بهـا فـي الثانويـة عـن اللغـة التـي تـدرَّس بهـا فـي الجامعـة هـي الحجـج التـي تُـردَّد اليـوم فـي المغـرب العربـي، ولا سـيما المغـرب الأقصـى، وتحتـج بهـا حكومتـه لمـا تريـد مـن التراجـع عـن تعريـب التعليـم العـامِّ. كمـا لا يخفـى أن كريسـتينا ووكالتهـا تعامـل حكومـة الجزائـر معاملـة غيـر معهـودة فـي العالـم، إذ تتدخل فيمـا يُعَدُّ من أخص أمور السـيادة، فتشـير عليها بمـا تـرى أنـه ينبغي أو لا ينبغي، من تعليـم اللغات والتعليـم بها، وتتصـل بالوزراء، وتتحـدث معهـم فيمـا يتعلـق بمهامهـم، وتقتـرح عليهـم مـا تـرى، وترسـل إليهـم الرسـائل، كأن لهـا عليهـم سـلطانا، وهي فوق هذا تعدُّ التعريب مشـكلة، تسـعى في حلهـا، أي إن التعليـم بالعربيـة فـي بلد عربي مشـكلة، إنما يزيلها التعليم بالفرنسـية! وتعـدُّ الضعـف فـي الفرنسـية مشـكلة أخرى، تسـعى فـي حلها بتقويـة الضعـاف فيها، وبـذل مـا يكلِّـف ذلـك مـن المـال. علـى أن التدخـل فـي شـؤون الجزائـر، والجـد فـي فَرْنَسـتها، وحملِهـا علـى التراجـع عمـا تنجز مـن التعريـب، والسـعي فـي ذلـك عنـد وزراء التعليـم، ليس بجديـد، فقـد قـال أحمـد طالـب الإبراهيمـي إن سياسـيي فرنسـة كانـوا قلقيـن مـن التعريـب علـى مسـتقبل الفرنسـية فـي الجزائـر، وإن وزيـر الشـؤون الخارجيـة موريـس شـومان لَمَّا جـاء الجزائر في زيارة رسـمية عام ١٩٦٩ طلـب مقابلتـه، وكان أحمـد طالـب يومئـذ وزيـر التربيـة، فلمـا دخـل مكتبـه، صـاح قائـلا -قبـل أن ينطق بكلمـة مـن كلمـات المجاملـة المعتـادة-: «سـيادة الوزيـر، ما الـذي يعنيـه التعريـب؟»، يسـتنكر ما أنجز مـن التعريب، علـى قلته، لعلمـه بما يلقى التعريـب مـن معارضـة فرنسـة وحزبهـا فـي الجزائـر؛ فـكان -كما قال- يلـزم الحذر، ويتحـرك تحـرك السياسـي الواقعـي، فلـم يزد -من أجـل ذلك- على تعريب السـنتين الأوليـن مـن التعليـم الابتدائـي، وتعريبهمـا ممـا كانـت فرنسـة لا تمانـع فيـه، وكان هـو المعمـول بـه في تونس قبل الاسـتقلال[1]، لكـن التعريب في الجزائـر، وإن قلَّ، «تطهيـر لغـوي»، فـي عرف السياسـة الفرنسـية.

وقـد نبـه الدكتـور عبـد العلـي الودغيـري علـى شـيء ممـا يفعلـه بعـض الفرنسـيين

(١) اللغات المغاربية في مواجهة التفوق الثقافي الأوروموسطي، ٨٣.

المقيمين بالمغرب، يطابق ما تفعل كريستينا ووكالتها في الجزائر، فقال إنهم يتدخلون في قضايا تتعلق بالعربية ولهجاتها، لا لدراستها ووصفها وصفا علميا، وإنما يدرسونها دراسةَ من يريد توجيه السياسة اللغوية في المغرب الوجهة التي يراها صالحة له، فيجعلون أنفسهم موجهين تربويين، ومرشدين لغويين، لما ينبغي وما لا ينبغي عمله، وقضاةً، يصدرون الأحكام على هذه اللغة أو تلك، ويشتمون هذه ويمدحون تلك[1]. وعلة هذا التطابق أن الذين يفعلون هذا في المغرب رُسُل وكالة الفرنكفونية الدولية، كما أن وكالة كريستينا وكالة من وكالاتها، ولعل الذين يتدخلون في شأن اللغة من الفرنسيين المقيمين بالمغرب، أو بعضهم، يعملون في وكالة كريستينا؛ لأنها تشرف على شؤون الفرنكفونية في المغرب العربي كله، كما يبدو من اسمها، وعملها. ولا يخفى أن وكالة كريستينا تخطط تخطيطا صريحا للتمكين للفرنسية في المغرب العربي، وأنها تمول تلك الخطط، وأن حكومات المغرب العربي على علم بذلك، وبينها وبين وكالة الفرنكفونية الدولية علاقة، بموجبها تفعل كريستينا ووكالتها ما تفعلان. وهي تبين عن ذلك إبانة، لا يخفى فيها أن الدولة من دول المغرب العربي غير مستقلة عن فرنسة، فهي -مثلا- تقول لمحاوريها في مقابلة صحفية إنها ستعقد في ١٩ من أكتوبر ٢٠١٥ ملتقى، يجمع ثلاثين رئيس قسم للفرنسية في جامعات دول المغرب العربي في الدار البيضاء، لتدارُس أمر الفرنسية وتعليمها في هذه الأقسام، وستتمادى في العمل مع أساتيذ الجامعات في المغرب العربي، وتدريب أساتيذ بدرجة أستاذ (بروفيسور) بأساليب جديدة؛ لأنها رأت أن أساتيذ الدكتوراه وطلابها لا يتقنون الفرنسية إتقانا تاما[2].

وكثيرا ما يصرح كبار مسؤولي فرنسة المهتمين بصبغ أهل المغرب العربي بصبغة فرنسية بأن خططهم تسير بنجاح كبير، كما يبدو مما ورد في إحصاء وزير الثقافة الفرنسي عام ١٩٨٢، وهو إحصاء قدَّمه في ندوة صحفية بباريس عن منجزات سياسة الفرْنسة التعليمية بالمغرب، قال فيه إن الذين كانوا يتكلمون بالفرنسية عند استقلال المغرب عام ١٩٥٦، ٣٥٠٠٠٠ ألف شخص، هم

---

(١) الدعوة إلى الدارجة بالمغرب، ٢١.

(٢) الفرنسية في خطر.

حصيلة أربعين عاما من الاستعمار، وكانوا عام ١٩٦٠ م أقل من ٧ ٪، وفي عام ١٩٨١ بلغوا ثلاثة ملايين ونصف المليون، وسيبلغون في نهاية القرن العشرين ثلاثة عشر مليونا ونصفا، وبلغوا عام ٢٠٠٧، ٤١ر٥ ٪ ، وربما لا يقلون عن نصف السكان، أما سائرهم، فمن الأميين[١]. ويقول بعض إحصاءات منظمة الفرنكوفونية إن مستعملي الفرنسية في المغرب أحد عشر مليون نسمة[٢]، ولعله إحصاء قديم. ونشرت مجلة «Le Point» الفرنسية عام ٢٠٠٠ أن الجزائر هي البلد الثاني الناطق بالفرنسية بعد فرنسة، وأن فيها أربعة عشر مليون نسمة يحسنون الفرنسية، وفيها إلى ذلك مليونا جزائري مزدوجو الجنسية[٣]، وجَعَلَها المركز الثقافي الفرنسي الثالثة بعد فرنسة والكونغو، وقال إن ١١ر٢ مليون من سكانها، أي ثلثهم، يتكلمون بالفرنسية، وثلث سكانها الذين يعرفون القراءة والكتابة يستعملونها، وبها سبع وخمسون مؤسسة تعليمية عالية، أعضاء في الوكالة الجامعية للفرانكفونية[٤]. وما سيتبع ذلك هو استلحاق المغرب والجزائر، أو جعل الفرنسية لغتهما الرسمية، أو إجبارهما على الاعتراف بأنهما ثنائيتا اللغة، وهو ما لمح إليه جلبير غرانغيوم، وهو لسان حال سياسة فرنسة اللغوية في المغرب العربي: إن الفرنسية اليوم لا يمكن عدها لغة أجنبية في المغرب العربي، إنها هي ولغاته في تداخل مستمر[٥]، وصرَّح به أحد منظري التفرنس من المغاربة: من الضروري أن نصل إلى حال، تكون فيها الفرنسية هي لغة النخبة، ولغة الخطابة في المحافل الدولية، «وأن ندعو إلى ثنائية اللغة في المغرب العربي الكبير»[٦]. وقال عمار عزوزي إن المغرب العربي ليست له لغة مشتركة، وإن المغرب والجزائر لا يتفاهمان إلا بالفرنسية، وهذا يقتضي أن تجعل الفرنسية هي اللغة الرسمية والشعبية التي يستعملها أبناء المغرب العربي، وأبدى أسفه ألا تكون الفرنسية هي اللغة الرسمية في الدستور[٧]. ومن بوادر

---

(١) ثمانون عاما، ١٨١، والسياسة اللغوية والتخطيط، ٤٩.
(٢) تقرير حول لغات التدريس في منظومة التعليم في المغرب.
(٣) الجزائر أول بلد متحدث بالفرنسية بعد فرنسا.
(٤) الإنجليزية تهزّ عرش الفرنسية في الجزائر.
(٥) التعليمية وإشكالية التعريب في الجزائر، ٢٧٤.
(٦) اللغة العربية في مراحل الضعف والتبعية، ٥٠، وتعليم اللغة الأجنبية (اللغة الثانية) اللغة الفرنسية في الجزائر، ١٠٢.
(٧) إشكالية الهوية والتعدد اللغوي في المغرب، ٨٣.

هذا أن بعض المغاربة الذين يكتبون بالفرنسية صاروا يسمون أدبهم الأدب المغربي، بدلا من الأدب المغربي المكتوب بالفرنسية، كأن الفرنسية هي لغة أهل المغرب[1]، ويرى بعض الباحثين الجزائريين أن الأدب الجزائري هو كل عمل أدبي، أنتجه جزائري أصلي، بالعربية أو بالفرنسية[2].

وإن كان بعض أهل المغرب العربي يرون أن في التقارير التي تكتب عن انتشار الفرنسية في المغرب العربي، ومعرفة أهله بها، مبالغة، ويقولون إن الذين يعرفون الفرنسية من أهل المغرب الأقصى لا يزيدون على ثلث السكان، أما الذين يعرفونها معرفة كافية، فلا يزيدون على العشر[3]، وإن الفرنسيين يعلمون أن كثيرا ممن يُعَدُّون عارفين بالفرنسية لا يعرفونها، ولذلك يسمون فرنسيتهم «فرنسية الأسْود الصغير»، أي الإفريقي الصغير، وهي كناية عن عدم الإتقان. ومعرفة الجزائري بها أيضا معرفة من غير إتقان، ولا تمكّن من فهم فيلم أو أغنية، ولا من قراءة كتاب، فهي معرفة للتباهي، لا إتقان فيها، ولا معرفة بقواعد النحو والصرف، وعامتهم لا يتقنون لغة أية لغة عن معرفة علمية، تسمح بالتقدم، وفتح آفاق العلم، والاطلاع على ثقافات أخرى[4]. ويقول بعضهم إن انتصار الفرنكفونية في المغرب العربي محدود، ولو قد انتصرت حقا، لكانت قد محت العربية محوا تاما، وإنما حال بينها وبين ذلك القرآن الكريم وتعلُّق الناس به، وإن المغرمين بالفرنسية من الجزائريين الآن لا يعرفونها، والفرنسية التي يكتبون بها في الإعلام فرنسية هزيلة ركيكة، أما الكتابة الأدبية الرفيعة، ككتابة مالك حداد، ومحمد ديب، فزالت، لضعف التعليم[5]. ويستدل بعض من يشكُّون في إحصاء المنظمة الفرنكفونية على تراجع الفرنسية بالمغرب بأن ما يباع من الصحف العربية يبلغ ٧٨٪[6]. وفي الحق أن العشر والثلث من شعب كثيران، وهما في ازدياد كل يوم بتراجع الحكومات عن التعريب، وانتشار التعليم

---

(١) عن ظاهرة العداء للغة العربية والدعوات إلى الدارجة، ١٩.

(٢) تطور الأدب القصصي الجزائري، ٥٠ وما بعدها (نقلا عن: الرواية الجزائرية المكتوبة بالفرنسية، ١٩).

(٣) إشكالية الهوية والتعدد اللغوي في المغرب، ٩٣.

(٤) الجزائر أول بلد متحدث بالفرنسية.

(٥) السابق، ٩٤، وحوار حول التعريب واللغة العربية: صحيفة الرياض، الخميس جمادى الآخرة ١٤٢٩ هـ.

(٦) إشكالية الهوية والتعدد اللغوي في المغرب، ٩٤.

الخاص، وتوسُّع تعليم البعوث الأجنبية، ولا سيما المعهد الثقافي الفرنسي، وآثارها ظاهرة للعيان[1]، وجريِ خطط الفرنسة على قدم وساق، وانخزال العربية في الحياة العامة والخاصة بأسرع مما تنبسط الفرنسية فيهما، على الوجه الذي أبان عنه الكاتب المغربي، عبد الرزاق السميحي: العربية في مغرب اليوم تحتضر، وسيبقى المسجد مجرد جزء من المأثورات الشعبية، يذكِّر بالمغرب القديم، ويبقى أطفال المدرسة الابتدائية يتصايحون في فنائها المترب، وكليات الآداب تعلم الشعر الجاهلي والعباسي والأندلسي، والجرجاني والجاحظ، وأغاني الأصفهاني، وديوان الحماسة، والجمهرة، وتخرِّج الدفعة تلو الدفعة من المتعطلين، أما خارج هذه الأسوار، فلا مكان للعربية، إنها لم تمت غيظا، وإنما ستموت انتحارا، إذ ليس لها مكان في أطراف المدينة كلها: الوزارة، والإدارة، والمصرف، والمطعم، والفندق، والمسبح، والمرقص، وصالون الحلاقة، وصالون اللقاءات الحميمة، وغدت مثل امرأة تعسة، أتعبها الحمل والرضاع، وشاخت قبل الأوان، وذهب زوجها يزاول حياته في لغة تصون حيويتها، يغار عليها الأهل، ولا يحميها القرار السياسي[2]. ويقول الجزائريون إن العربية غدت مجهولة عندهم، وليس فيهم من يستطيع أن يركِّب جملة صحيحة، أو يعبر بها عن فكرة[3]، وإن استعمال العربية في الجزائر صار مقصورا على نخبة المجتمع في بعض المحافل السياسية والإعلامية، والألفاظ الفرنسية تنتشر في التخاطب اليومي انتشارا عجيبا، حتى غدت لغة الجزائريين غير مفهومة في كثير من البلدان العربية، والفرنسية هي الشائعة في تعامل الناس اليومي، والعربية حبيسة المدارس، والمُعرَّبون يُعانون الظلم، لعدم قدرتهم على منافسة «واقع مفروض»، يُلزمهم الفرنسية، في مجتمع يعدُّ العربية، ولا سيما الفصحى، تخلفا وضعفا في التفكير، على حين يباهي المتفرنسون بفرنسيتهم «المُكسَّرة»، وكأنها حملتهم إلى مصافِّ العظماء، والشوارع تنطق بما يسير إليه البلد، فمعظم اللافتات مكتوب بكلمات فرنسية وحروف عربية، وأقل الناس من يستعمل

---

(١) جدل الهوية ولغة التعليم في المغرب الأقصى، ١١٠ وما بعدها.

(٢) موت اللغة العربية، ١٢ (نقلا عن: اللغة العربية: الصراعات المتداخلة، ١٥٠ وما بعدها).

(٣) الجزائر أول بلد متحدث بالفرنسية.

العربية في الصكوك البريدية والمصرفية، وإنما يستعملون الفرنسية، ولو كانوا لا يحسنونها، ومن تكلم بكلمة عربية عرّض نفسه للسخرية[1]. أما مالك حداد ومحمد ديب، فلا يكون أمثالهما في المستعمرات إلا نادرين؛ لما قد علمنا من أن الأصل ألا يكون الإبداع إلا باللغة الأم، وعدم وجود نظراء لهما، ولو قلة، لا يعني تراجع الفَرْنسة، ولا قلة الإقبال عليها، ولا انتصار العربية، ولا إخفاق فرنسة فيما تريد بالمغرب العربي، وإنما يعني أن المعرفة المزجاة بالفرنسية تنتشر، وإن لم يكن في انتشارها ما يُحمَد؛ فلا تفيد في علم أو بحث. وإنما تعلِّق القلوب بفرنسة وثقافتها، وتزهِّد في العربية وثقافتها، وتصرف عن التعريب، وتخيِّل إلى متعلميها أن قد عرفوا منها ما لم يعرفوا، وأفادوا منها ما لم يفيدوا، وتهيئهم لأن يكونوا حرفاء لفرنسة، يشترون بضاعتها، وخبرتها، ونتاجها الثقافي، ويخصونها بالسياحة، وينفقون فيها من أموالهم ما لا ينفقون في بلد، وتجعل بلادهم نهبا لها، تبلغ منها ما تريد، من غير أن يفيدوا من لغتها ما يفيد منها العارفون بها. وهذا ما تريد فرنسة، ولم يكن من غاياتها يوما أن تعين مستعمراتها على التقدم، والاطلاع على مصادر المعرفة، كما تزعم ويزعم صنائعها. وهذا ما أبان عنه الكاتب الفرنسي الاشتراكي جون جوريس: لقد مزقّنا الشبان الجزائريين بين حضارتين، وسرعان ما فقدوا الاتصال بحضارتهم، ولكنهم غير قادرين على الدخول في حضارتنا إلا بصعوبة[2]. وهي حال جل العرب مع اللغات الأجنبية، لا يعرفون منها إلا ما يفسد السليقة، ويزهِّد في العربية، ويسقطها من العيون، وينال من الثقافة، ويسلخ من الهوية، ويستعبد القلوب للغير، ولم يعرفوا منها ما يعين على الإفادة منها في الدراسة والبحث العلمي.

ودليل آخر على غرض الإصرار على التعليم باللغات الأجنبية، وأنما هو وجه من وجوه الاستعمار الناعمة، تُغْزَى به الشعوب، ويُفْرَض بقوة السياسة «الوطنية» أن الفرنسية اليوم تكافح بمشقة كي تظل مرتبطة ببعض مظاهر الفنون الجميلة، فقد أرغمها الطغيان الأنجلي الساكسوني على التراجع،

---

(١) الفرنسية أفسدت لغة الجزائريين.

(٢) أي علاقة للصراع اللغوي بجودة التعلمات، ٨١٥.

وأخرجها من المواقع التي كانت تحتلها، موقعا موقعا[1]، ولا يتكلم بها سوى ٢٢٠ مليون نسمة، من سبعة مليارات، هم سكان الأرض، ومكانتها العلمية تتضاءل، فلا يزيد ما تنتج من المعرفة في العالم على ٢٫٥ ٪[2]، ولا يزيد ما ينشر بها من البحوث العلمية على ٤ ٪، ويأتي ما ينشر بها من الكتب كل عام في المرتبة العاشرة، ولم تحصل فرنسة من مجموع جوائز نوبل للاقتصاد والعلوم إلا على ٤٧ جائزة، وحصلت ألمانية على ٨٧، وبريطانية على ٩٤، وأمريكة على ٣٠٥. ونالت ٤ ٪ من براءات الاختراع، ونالت الصين ٩ ٪، وكورية الجنوبية ٦ ٪، وأمريكة ٢٧ ٪، ولا يزيد مستعملو الشابكة الناطقون بالفرنسية على ٣ ٪ من سكان الأرض، ويدرِّس ٨٠ ٪ من مدارسها ومعاهدها التجارية، و٣٠٪ من كلياتها الهندسية، بالإنجليزية، وصارت الإنجليزية هي لغة مدارسها العليا[3]، وصارت تعلّم الإنجليزية من الصف الخامس، وغدا ٨٥ ٪ من طلاب مدارسها الثانوية يدرسون الإنجليزية من حيث هي لغتهم الأجنبية الأولى، وعدلت عما كانت تفعل من إلزام العلماء نشر بحوثهم بالفرنسية[4]. ويقول بعض الإحصاءات إن أربعة من كل خمسة من طلاب الثانوية يدرسون بالإنجليزية[5]. و٩٠ ٪ مما ينشر بها من بحوث في الرياضيات والفيزياء والطب ينشر بالإنجليزية، ومستعملوها يزيدون على نصف الباحثين الفرنسيين في المختبرات الطبية[6]. وثلثا المنشورات الصادرة عن المركز الوطني للبحث العلمي في فرنسة بالإنجليزية[7]! وعمَّ استعمال الإنجليزية لغةً للاتصال بين العلماء في المؤتمرات التي تعقد في باريس، وصارت هي لغة المجلات الثلاث التي يصدرها معهد باستور منذ عام ١٩٨٠، لا تشاركها لغة أخرى، وبها ينشر ثلثا علماء فرنسة بحوثهم[8]، وممن يَنشُر بها كثير من المدافعين عن الفرنسية

---

(١) الفرنسية دون دموع، ١٠٥.

(٢) التعريب بين الوعي المفوت، ٦.

(٣) الفاسي الفهري: الدولة مسؤولة عن الأضرار التي تلحق بالعربية.

(٤) اللغة والاقتصاد، ١٢٥.

(٥) السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي، ١٩٧.

(٦) انظر: مستقبل المغرب واللغة الفرنسية، وتقرير حول لغات التدريس في منظومة التعليم في المغرب، ونور الدين عيوش وعقدة الفرانكفونية.

(٧) الفرانكفونية والعلاقات الدولية، ١٨٧.

(٨) المقالات المحظورة، ١٣٦.

تملقا للفرنسيين، ويباهون بما تُرجم من بحوثهم إليها[1]. ولا يقبل الفرنسيون الفرنسيةَ فيما هو دولي من البحوث والمحاضرات، وتختلط فيه فرق البحث، ويراد أن تكون له صبغة أوروبية، وإنما يقبلون الإنجليزية وحدها[2]. ولهذا قال ميشيل سيريس: إن الأغنياء وصانعي القرار في فرنسة صاروا لا يتكلمون إلا بالإنجليزية، وصارت الفرنسية لغة الفقراء[3]. وغدا التعليم الجامعي الفرنسي يتخبط في الظلام وعدم القدرة على التنافس، وقد دعا ذلك الوزيرة الفرنسية فيوراسو إلى فتح أبواب الجامعة لاستعمال الإنجليزية لغةً للدراسة، فقال كلود حجاج معلقا على فعلها: المفارقة أن التمريك، أي الدفاع عن الإنجليزية، يقوم به أناس غير الأمريكيين[4]. وقال الوزير الفرنسي الأول، إدوارد فيليب في ندوةٍ صحفية، عقدها بمدينة ليل شمالي فرنسة يوم ٢٣/ ٢/ ٢٠١٨: إن الإنجليزية الآن هي اللغة المهيمِنة، ولغة التفاهم بين الشعوب، وعلى من أراد أن تكون له صلة تعامُل بالعولمة أن يتكلم بها، وإن الحكومة الفرنسية ستجعل النجاح في اختبار الحصول على شهادةٍ دولية معترَفٍ بها في الإنجليزية إلزامياً في الثانوية والجامعة، وستتحمل عن الطلاب تكلفة الاختبار، وهي نحو ٢٣٠ يورو. وقال إنه موقن أنَّ هذا سيحدث تغييرا كبيرا، ويساعد الفرنسيين على الخروج وغزو العالم![5]. وهو اعترافٌ بأن الفرنسية التي تحرص فرنسة على نشرها في مستعمراتها السابقة عادت غير لغة علم وتقنية، بل ولا لغة تواصل بين شعوب العالم[6]، وتنازلت الفرنسية للإنجليزية في المنظمات الدولية التابعة للأمم المتحدة، وليست اليونسكو، التي ما زالت تحافظ على الفرنسية، بمأمن من ذلك[7]. وصار بعض اللغات أهم منها وأكثر انتشارا في العالم، كاليابانية، والألمانية، والإسبانية، وهي في انحسار شديد، وتراجع مطرد، في العالم، لقلة الناطقين بها، وقلة نتاجها العلمي والفكري والأدبي.

---

(١) السياسة اللغوية، ٥٥.

(٢) الفاسي الفهري: الدولة مسؤولة عن الأضرار التي تلحق بالعربية.

(٣) لا بد من تكامل العولمة والهوية ليكون العالم واحدا ومتعددا، ١٣١.

(٤) معاهدة التسليم أو الاستعمار الجديد.

(٥) صفعة للفرنكوش: فرنسة تنتصر للإنجليزية، ومتى تتحرر الجزائر من هيمنة اللغة الفرنسية.

(٦) الموضع السابق.

(٧) تعليم اللغة العربية على ضوء النظريات اللسانية الحديثة، ١٤٣ وما بعدها.

وتدهورَ مركزُ الثقافة الفرنسية في الفكر الإنساني المعاصر في العقود الثلاثة الأخيرة، فهي دون أمريكة وبريطانية في العلم والتقنية، ودون ألمانية في الثقافة والفكر والفلسفة، ودون إسبانية في الأدب، ونتاجها في القيم الفكرية والعلمية في العالم هزيل هزالها في الاقتصاد. ويرى ألان دوكيتش، عضو الأكاديمية الفرنسية، أن الفرنسية منقرضة لا محالة، وأن مصيرها «مصير اللغات الهندية الأمريكية التي أصبحت ذكرى، ولم يبق منها إلا ما تردده بضع ببغاوات هرمة على ضفاف نهر أورينوكو»[1]. ولعله يبني ذلك على أمور، منها ما قدمنا، ومنها انتشار المفردات الإنجليزية في فرنسة، مع تزايد شطائر الهمبورجر، وأفلام هوليوود، ومفردات الشابكة، والبحوث العلمية، والمنتجات الصناعية التي تأتي من أرجاء الأرض مكتوبة بالإنجليزية، وإن كان مصدرها بلدانا غير ناطقة بالإنجليزية، كاليابان، وكورية، والصين، وألمانية، وعجْزُ الفرنسية عن مقاومتها، وركون المجمع الفرنسي إلى الاستسلام، وقبوله بأن يصير هيئة تشريفية، لاقتناعه بعجز الفرنسية عن مسايرة ما يجدُّ من الاصطلاحات، إذ صار يقضي عاما في تطلب تسع كلمات، يفرنس بها أربعين ألف كلمة جديدة، تجدُّ كل عام[2]. وكان فندريس قد توقع منذ مدة أن تؤول الفرنسية الفصحى إلى ما آلت إليه اللاتينية، بأن تبقى لغة ميتة، قد جمدت قواعدها، ومفرداتها، وتتطور عاميتها مستقلة عنها كما فعلت اللغات الرومانية، وكل ما يبقى للغة المكتوبة من عمل أن تصير مستودعا يزود اللغة المتكلمة المفردات[3]. وإذا كان تعلُّم الفرنسية كان يوما رمزا للحداثة، فقد غدا ضربا من الوقوف على الأطلال، وإذا كانت الفرنسية يوما طريقا إلى العالمية، فقد غدت من أكبر العوائق عنها[4]، بعد أن تدنَّت مكانتها في العالم، وأوشك أهلها أن يظعنوا عنها إلى الإنجليزية، ويخلُّوا بينها وبين حكومتهم، ترغم عليها ما تستضعف من مستعمراتها في

---

(١) اللغة العربية في العصر الحديث، ١٦، واللغة العربية وسؤال العصر، ٨.

(٢) قلق المعرفة، ١٢٥، وتأثير الإعلام المسموع في اللغة وكيفية استثماره لصالح العربية، ٢٥٣ (المكتبة الشاملة)، والفرانكفونية والعلاقات الدولية، ١٨٨.

(٣) اللغة، ٣٤٤ وما بعدها.

(٤) محاضرات في تاريخ الاصطلاحات الفلسفية العربية، ١٩٩.

إفريقية[1]، وتوهمهم أنها هي سبيل التنمية، وتخطط لأن تجعل ٨٦ ٪ منهم يتكلمون بها عام ٢٠٥٠، مع أن الأفارقة لم يفيدوا منها شيئا، منذ استعملوها قبل ما يزيد على قرن إلى اليوم[2]، وتزعم لهم أنها «لغة الحرية»، ويجب أن تكون لغتهم الرسمية، وأن عليهم أن يتجاوزوا ماضيهم السيئ مع فرنسة، وألا يهيمن على علاقتهم معها، وأن يتذكروا خير ما عرفوا منها، كما قال إيمانويل ماكرون في زيارته لبوركينة فاسو، في نوفمبر عام ٢٠١٧[3].

غير أننا -مع هذا- نقرأ في موقع سفارة فرنسة بالجزائر أن الطلب في الجزائر على المعاهد الفرنسية يتزايد، فقد بلغ الشباب الذين يريدون تعلمها عام ٢٠١٣، ١١٥٠٠ شخص، وزادت نسبة المسجلين عام ٢٠١٣ على ١٢ ٪. ولتلبية الطلب المتزايد فتحت فروعٌ في العاصمة، ووهران، وقسنطينة قاعاتٍ جديدة للدروس. وأن الفرنسية تدرَّس فيها على أنّها أول لغة أجنبية حية من السنة الثالثة الابتدائية، ويخصص لها ما بين ثلاث ساعات وخمس في الأسبوع، وأن سيوظف أكثر من خمسة آلاف أستاذ في الفرنسية عام ٢٠١٥، لترقية تعليم الفرنسية في المدارس، ويكوَّن ثلاثة آلاف أستاذ في الفرنسية تكوينا مهنيا، مدته ثلاث سنين في المؤسسات التي تشكو بعض الصعوبات، ويكوَّن أربعة آلاف أستاذ في الفرنسية في الجنوب الكبير تكوينا مكثفا عن طريق التعليم عن بعد، وأن في كل جامعة جزائرية تقريبا معهدا لتعليم الفرنسية، وأن نحوا من خمسة وأربعين ألف طالب جزائري يتوزعون على تسعة وثلاثين معهدا لتعليم الفرنسية، و ٣٥ ٪ من ١,٣ مليون طالب جزائري يدرسون في الجامعات الجزائرية بالفرنسية. وتقوم على هذا كله سفارة فرنسة وبعوثها في الجزائر. وبلغ الطلبة الجزائريون المسجلون في الجامعات الفرنسية أربعة وعشرين ألف طالب[4]. ويُعَدُّ المركز الثقافي الفرنسي بالجزائر من أنشط المؤسسات الثقافية الجادة في تعليم الفرنسية، ونشْرها في الجزائر، ونشاطه ودقة تنظيمه تحسده عليهما وزارة الثقافة. وهو اليوم أنشط من ذي قبل، وقد تحول من مركز إلى

---

(١) نور الدين عيوش وعقدة الفرانكفونية.

(٢) الموضع السابق، واللسان الفرنسية اضمحلال لغة.

(٣) فرنسا الاستعمارية: كيف تنهب باريس جزيرة قوادلوب وتستعبد أهلها.

(٤) الفرنسية في مواجهة طلب متزايد في الجزائر.

معهد، يجمع أربعة مراكز إقليمية في أكبر المدن الجزائرية (الجزائر، ووهران، وعنابة، وتلمسان)، ويُنتظر توسيعه إلى مناطق أخرى من الجنوب. وهو يتغيا إعادة الاعتبار للغة والثقافة الفرنسية في الجزائر. ومما أعانه على ذلك العمل استقلاله عن السفارة، وميزانيته الكبيرة التي تقدر بـ ١٤ مليون يورو، ٤٤ ٪ منها للتعاون الجامعي والعلمي، و١٧ ٪ لتدريس الفرنسية وتمويل الأعمال الثقافية التي يقيمها المعهد[٥]. وتخطط وزارة التربية الجزائرية لفرْنَسة المواد العلمية في الثانوية، وقد ألغت الاختيار بين الفرنسية والإنجليزية في مسابقات توظيف الأساتيذ، وألزمت المترشحين الفرنسية وحدها[٦]. أي إن الجزائر تُقبِل على الفرنسية بالقدر الذي يدبر عنها الفرنسيون، وتبني سياستها اللغوية على نشرها والتمكين لها في البلد بالقدر الذي يتقلص فيه ظلها في فرنسة، ويزورُّ عنها الفرنسيون. ويقع مثل هذا في تونس، فما تزال تبدي عناية شديدة بالفرنسية، فتدرسها من الصف الثاني الابتدائي، وتقبل ما تخطط له فرنسة من جعْلها قاعدة لتعليم الفرنسية، وتفتتح فيها المعاهد والجامعات التي تعلم الفرنسية، وتروم نشرها، كما يبدو من قبولها خطة الرئيس الفرنسي إيمانويل ماكرون التي قال في زيارته إياها في أول يناير عام ٢٠١٨ إنه يزمع تنفيذها، وهي جعْل تونس في سنتين قاعدة جديدة لتعليم الفرنسية، وافتتاحه ستة مراكز لتعليم الفرنسية، في أنحاء تونس كلها، وافتتاحه الجامعة التونسية الفرنسية لإفريقية والمتوسط، عام ٢٠١٩، لتكون مرجعا في إقليم البحر المتوسط وإفريقية، وإن هذا المشروع جزء من التزامه نشر الفرنكوفونية، وتصريحه بما يريد من نشر الفرنسية في تونس، ونظرة فرنسة إلى تونس وما تؤمل من حفاظها على فرانكفونيتها، وبقائها فيها طويلا، وأن تكون جزءا منها، وأن يتقن أهلها الفرنسية، وجعلها مركزا من مراكز الفرانكفوية العالمية، وجعل الفرنسية خيارا من خياراتها التاريخية[٧]. وإذا صح هذا كان من العسير تصديق أن الفرنسية تعلَّم في الجزائر والمغرب وتونس وغيرها من مستعمرات فرنسة لغة انفتاح على العلم والتقنية[٨]، أما الذي قد

---

(٥) الإنجليزية تهزّ عرش الفرنسية في الجزائر.

(٦) صفعة للفرنكوش.

(٧) انتهت أمس زيارة ماكرون إلى تونس، وإيمانويل ماكرون: تونس ستكون قاعدة جديدة لتعليم اللغة الفرنسية.

(٨) أضواء على مشكل التعليم بالمغرب، ٨٥، وتدريس اللغات الأجنبية في المغرب.

يكون أدنى إلى المعروف من تاريخ فرنسة وسياستها اللغوية في مستعمراتها، فأن فرنسة تسعى في فرنسة المغرب العربي، واستلحاقه، وأن حكوماته تساعدها على ذلك كما تساعدها عليه حكومات مستعمراتها في إفريقية.

ومن الأدلة على أن لرفض التعريب والتعليم بالعربية ومعارضتهما أسبابا غير التي تُعْلَن أن قوانين بعض الجامعات العربية تنصُّ على أن تكون الإنجليزية لغة الاجتماعات، والمحاضر، والبيانات، والقرارات، وتأبى عمادةُ البحث العلمي فيها، ولجان البحوث التكاتبَ بالعربية، وتوجب ألا يقدَّم إليها شيء إلا بالإنجليزية وحدها، فإن قُدِّم بالعربية، وجب أن يُترجم، ولو كان مقدمه أستاذا في قسم الدراسات العربية والإسلامية بالجامعة، في أمر، يتعلق بتخصصه[1]. وتُستعمَل الإنجليزية لغةً للتخاطب واللقاءات والمناقشات العلمية في جامعات الخليج ومعاهده العلمية، كما تقدَّم بها الدروس، وتكتب البحوث، والتوصيات، ومحاضر الجلسات، والقرارات، والتوجيهات، والتعازي، والتهنئات، والاتصال الرسمي، ولو كان المتصلون كلهم عربا، بل هي لغة حرس الجامعة، وهم عرب، فإنهم ملزمون أن يتكلموا بها[2]. وتُستعمَل في مناقشات مجلس جامعات عُمان، وفي المراسلات، وكتابة أسماء الطلاب، وإعلان نتائجهم، ويدَّرس كثير من مقررات العربية في جامعات الإمارات العربية كلها بالإنجليزية، وكانت كلية الشريعة بجامعة قطر تشترط للقبول اجتياز امتحان إجادة الإنجليزية (توفل)[3]. وتُستعمل الإنجليزية في معظم المؤتمرات والندوات التي تبحث خطط التعليم العالي العربية، كالمؤتمر الذي عقد في أحد فنادق البحر الميت في شباط، عام ٢٠٠٧، مع أن المشاركين فيه من الأجانب الذين لا يعرفون العربية ما كانوا يزيدون على عشرين، من أربعمائة[4]. وصارت الإنجليزية لغة الحوار في المحافل العلمية العربية، فمؤتمر طب الأسنان العربي التاسع عشر الذي عقد بالخرطوم في ١٢/ ١٩٩٤ كانت لغته الإنجليزية، ومما يُستغرَب أن إحدى ندواته كانت عن «المسواك وفوائده»، ومع ذلك قدمت ونوقشت بالإنجليزية!

---

(١) نظرية اللغة الثالثة، ١٧، واللغة العربية المعاصرة في دول الخليج، ٨٥.

(٢) اللغة العربية المعاصرة في دول الخليج، ٨٤ و ٢٦١.

(٣) واقع اللغة العربية في الوطن العربي، ٣٠.

(٤) اللغة العربية وهوية الأمة.

وكذلك كثير من المؤتمرات التي تعقد في البلاد العربية، ومنها مؤتمرات مكتبة الإسكندرية، مع أن المكتبة تزخر بوسائل الترجمة الفورية[1]. وهذا يذكّر بقول بيرنارد كاسين، مؤسس حركة «أتاك» المضادة للعولمة، إن «سيطرة اللغة الانجليزية موضة، وليست ضرورة»[2]. وما ينبغي أن تجعل الموضة في العلم والإدارة بمعزل عن الموضة في الحياة الاجتماعية العامة، فإن النفسية التي جعلت بعض العرب يؤثر الإنجليزية في تعليمه، وأحاديثه العامة والخاصة، وفي المؤتمرات، وهم في غنى عنها، هي التي جعلت بعضهم يؤثر استقدام الخادمات الفلبينيات، ويزيد رواتبهن على رواتب السيرلنكيات والأندونيسيات بـ ٥٠ ٪؛ لأنهن يُجِدن الإنجليزية[3]. ومن يفعل ذلك لا يفعله لغاية علمية، وإنما لشعوره بأن الخادمة التي تعرف الإنجليزية أرقى وأكثر تحضرا من التي لا تعرفها، وأنْ سَيَفيض على أولاده من «تحضرها، ورقيها» ما لا يفيض عليهم من الإندونيسيات والسيرلنكيات، وسيعلمن أولاده الإنجليزية، لغةَ العلم والحضارة.

والفرنسية هي المستعملة في أكثر إدارات المغرب العربي، ومن دخل بعضها لم يكد يجد وثيقة واحدة مكتوبة بالعربية[4]، و٩٠ ٪ من وثائق الإدارات العامة بالمغرب الأقصى تصدر بالفرنسية[5]. ومما يدل على النفاق الإداري في المغرب أن مذكرةً صدرت بالعربية عن بعض الدوائر العليا، تنصُّ على وجوب استعمال العربية في العمل والمراسلات وغيرها، فلما وصلت إلى المسؤول عن التنفيذ، كتب لمرؤوسه في الهامش بالفرنسية m'en parler أي: للتحدث معي فيه، وأن عمال أحد القطاعات أضربوا عن العمل مرة، يطالبون بكتابة أنظمة الرواتب بالعربية؛ ليفهموا ما يُستقطَع من رواتبهم[6]، وأن صكوك الأرض، ومَطلبات الكهرباء (فواتيرها)، في بلد كموريتانية، تصدر بالفرنسية، لشعب، يقلُّ فيه

(١) في التعريب والتغريب، ١٣.
(٢) اللغة العربية بين العولمة والأصالة، ٣٧٠.
(٣) قراءة في أضرار العولمة، ٢٨ وما بعدها.
(٤) لغتنا الجميلة.
(٥) اللغة العربية في أوطانها بين التحديات والآفاق، ٩٣.
(٦) مستقبل العربية في سوق اللغات.

من يعرف الفرنسية! وهو يذكّر بما يقع في مالي، من سنّ القوانين بالفرنسية، وهي لغة، لا يفهمها الشعب، وما يقع في ساحل العاج من إصدار القاضي حكمه بالفرنسية على فلاح، لا يعرفها[1]. وتستعمل الفرنسية في سفارات المغرب الأقصى في بعض الدول العربية، وإن كان أهل بعضها لا يعرفون إلا العربية. وليس في شيء من هذا كله ما يحتاج إلى لغة أجنبية، ولا له علاقة بما يُدَّعى من عجز العربية، وقلة المراجع العلمية، إلخ، وإنما هي خطة لطمس الهوية، وإحلال لغة أجنبية محل العربية، وجعْل بعض الإدارات والمؤسسات مستوطنات أجنبية، ينداح تأثيرها اللغوي فيمن حولها بطريق من يعمل فيها[2].
ومن النزاهة العلمية، أن توضع القضية في سياقها الحضاري والسياسي، وتجرَّد من الدعاوي التي يسوَّغ بها اصطناع اللغة الأجنبية في التعليم والإدارة، وسائر شؤون الحياة، وإخراج العربية منها؛ فإن الإبقاء على اللغة الأجنبية بدلا من اللغة الوطنية ليس من مصلحة أحد غير فرنسة والفرنسيين، وبريطانية والبريطانيين، وأمريكة والأمريكيين.

وإنما أطلنا في هذه القضية؛ ليستيقن قارئٌ أنما الإصرار على التعليم باللغات الأجنبية في الوطن العربي، وتعمُّد العدول عن التعريب في السياسة العربية أثر من آثار عهودٍ، أُبرمت دون الشعوب، وخططٍ، اختطها الاستعمار، فهو يمضيها بيد مستخلَف، ينتحل الوطنية، ويدعي من الدعاوي ما تنقضه آثار التعليم باللغات الأجنبية، وأثر من آثار توجهات فكرية وثقافية غير ناضجة، ترى التقدم في مماثلة الفرنسيين والأمريكيين والإنجليز، وانتحال ثقافتهم. وما يزال العرب والأفارقة رهائن لتلك العهود والتوجهات؛ لأنهم من أقل شعوب المستعمرات وعيا، وأشدها بلاء بالمستخلَفين، أما الدول التي ملكت أمرها شيئا، فما فكَّرت يوما في هذه التعلات الباردة، والخدع العارية، والكذبة البلقاء، ولا وقفت ساعة لتوازن بين لغاتها ولغة غيرها، ولا جعلت اصطناعها فيما يجب أن تُصطنَع فيه محلَّ نظر، ولا خَطَر لها أن تؤْثِر عليها غيرها؛ ولا شغلت شعوبها ببُنَيَّات الطريق التي شغَلَ بها العربَ

---

(١) الفرنكفونية والسياسة اللغوية التعليمية الفرنسية بالمغرب، ١٦ وما بعدها.
(٢) انظر: اللغة العربية المعاصرة في دول الخليج، ٣١-٣٦ و٥٢، وقضية الهوية، ٨٧ و ٢٦٠ وما بعدها.

ساستُهم، وبطانةُ ساستهم، فشايعهم صنيعةٌ، ومغلوب، وجاهل، وكَسِلٌ، ومنتفع، و«خبير»، عرف شيئا، وغابت عنه أشياء!.

إقصاء العربية من أقسام اللغات الأجنبية

وشبيه بهذه السياسة، في مضارِّها، ومخالفتها ما تفعل الدول المستعمِرة في بلادها، وما تكلِّف من أموال، وأن ليست بذات نفع لمن يصطنعها، وإنما نفْعها للدول التي يُعلَّم بلغاتها، تنكُّب أقسام اللغات الأجنبية في الجامعات العربية تدريسَ اللغات الأجنبية وآدابها بالعربية، وإخراج العربية منها ألبتة؛ فقد ترتب على هذه السياسة أن تكون العربية لغةً ثانية لخريجي هذه الأقسام، واللغةُ الأجنبية التي يُخِصُّون فيها هي لغتَهم الأولى، وثقافتُها ثقافتَهم، ومركزَ تفكيرهم، والعينَ التي ينظرون بها إلى غيرها من اللغات والثقافات، حتى العربية، والميزان الذي يزنونها به؛ لأنهم لا يعرفون غيرها، وثقفوها وقلوبهم خالية إلا مما شدوا من التعليم العام، على قلته وقلة غنائه، وقلة ما ترك فيهم من أثر إيجابي، وقُطِعَت الأسباب بينهم وبين ثقافتهم ولغتهم وآدابها قطْعا، وأُلزِموا أن يتعلموا اللغة الأجنبية، ويكتبوا بها بحوثهم ورسائلهم. ويفعل بعض الجامعات ما هو أسوأ من ذلك، فيرسل طلابه إلى البلدان التي يُخِصُّون في لغتها؛ ليقيموا بين أهلها زمانا، يتمثلون ثقافتهم، ويتكلفون نطقهم، وتسمِّي ذلك تعويما، وغمسا، أي غَمْرًا في ثقافة اللغة، وهو بأن يسمى صَبْغا وتعميدا ثقافيا أولى منه بكل تسمية أخرى. وإذا سُلِّم بأن في هذا نفعا للطلاب كبيرا، فإن ضره أقرب من نفعه، فهم يُبعَثون إلى بلد، خلَب ألبابهم قبل أن يروه، وليس لهم من العلم والوعي ما يحصِّنهم مما لا يُرتَضَى من ثقافته، فيَقْدُمونه ورقةً بيضاء، يُثبِت عليها ما أراد، وعجينة غضة، يصورها كيف شاء، فيعودون وقد انسلخوا من أمتهم وثقافتهم، وانتموا إلى أمة أخرى وثقافتها انتماء كليا مقرونا باعتقاد الكمال فيها. فكيف إذا كان البلد الذي «يعمَّدون» فيه مستعمِرًا، وله في بلادهم ما لا ينتهي من المطامع، وهو شديد الحرص على اصطناع من يبلُغ عليه مطامعه من أبنائها، ومعروف بعصبيته للغته وثقافته، ومذهبُه في الاستعمار مبني على الاستيطان،

واستلحاق الشعوب، وطمس ثقافاتها، وقتل لغاتها، واستبدال لغته وثقافته بلغاتها وثقافاتها؟ ولا يكتفي من مستعمراته بما يفعل غيره من المستعمرين، من نهب الثروة، واحتجان الأسواق لسلعه، وحيازة القواعد لجيوشه، والبشر الذين يتخذهم سخريا في جيشه المحتل، وإنما يُجْرِي للشعوب التي يستعمر جراحة لغوية ثقافية، يستتبعها بها، ويمحو هويتها واستقلالها، ويحملها على الاقتداء به، والرضا بأن تكون لَحَقًا له، ويُفقِدها القدرة على الوعي بذاتها؟[1].

وتعلُّم اللغة والإفادة منها يحصلان بدون هذا «التعميد»، وإجادةُ النطق لا يترتب عليها كبير نفع، وهي حاجة نفسية أكثر منها حاجة علمية، ونفعها لا يساوي ما يُبْذَل فيها، وهي أهون من أن يُجْعلَ ثمنها الأبناء، والهويات. والشعوب، إذ تتعلم اللغات الأجنبية إنما تتعلمها لتفيد منها عند الحاجة، لا لتُحلَّها محلَّ لغتها، ولا لتجعلها لغة التداول اليومي[2]. وقد تعلَّم المستشرقون العربية في بلادهم، وما زالوا يتعلمونها، ويندر مَن درسها منهم في الجامعات العربية، وأندر منه مَن نقع نفسه في ثقافة العرب لغير حاجة أمنية أو سياسية، ومَن يجيد العربية نطقا وكتابة، ومع ذلك بلغوا بما عرفوا منها ما أرادوا من أهلها وأرضهم. فقد كان لويس ماسنيون -مثلا-، وهو من ألمع المستشرقين، وأوسعهم ثقافة ومعرفة بالعربية، لا يكاد يقيم جملة عربية، حين يكتب. وانظر مثلا قوله: «اللغات من حيث الآن تعبر عن الفكر وفيها المصطلح الفلسفي»، فقوله: «من حيث الآن» ليس من العربية، وقوله: «تعبر عن الفكر وفيها المصطلح الفلسفي»، يعني: فيها فكر وفلسفة. وقوله: «فرينان يقول بآراء غريبة بصددها، منها مثلا أن البادية لها تأثير مبدئي على العقائد في الوحدانية، ولذلك ظهر منهم أنبياء. فاللغات السامية فيها هذه الخاصية»[3]. وهو كلام لا يخفى ما به من عجمة، فالضمير في «ظهر منهم» يعود على «البادية»، وهي مفرد مؤنث، غير عاقل. وقوله: «لها تأثير مبدئي على العقائد في الوحدانية» لا معنى له، أما العبارة الأخيرة فلا تتضح علاقتها بما قبلها إلا بتأمل شديد. وقوله: «مقصدنا

---

(١) الفرنكفونية، أيديولوجيا، سياسات، تحد ثقافي - لغوي، ١٩.

(٢) وجهة نظر في تعليم اللغات بالمغرب.

(٣) محاضرات في تاريخ الاصطلاحات الفلسفية العربية، ١٦١.

بيان ما في تاريخ الفلسفة العربية من الشواهد الدالة على مزايا هذه اللغة العربية، وإلى سجاياها، وإلى سليقتها وخليقتها وإلى الطبع الذي انطبع بأمر رجالها على التمدن العام. لكل لغة سليقتها الخاصة، وشخصية اللغة ظاهرة في بلاغة كتابها وشعرائها. للشاعر أن يطبع مع حروف لغته صور كاملة فوق السبائك العامة الجارية بين يدي كل إنسان مع العواطف والأفكار. قد نعتْ أخيها كم أخت من قَبْلِ الخنساء، ولكن نعاءها له حُسْن شخصي مستقل»[1].

فهو يورد كلمات مترادفة، يبدو أنه لا يدري أنها مترادفة، مثل: سليقة، وسجايا، وخليقة، وطبع، ويركِّب جملا لا معنى لها، كالعبارة الأخيرة، ويبدو أنه أراد بها: كم من أخت قبل الخنساء رثت أخاها، ولكن رثاء الخنساء كان له من الجودة ما لم يكن لغيره من رثاء الإخوان. وما أريد أن أطيل ببيان ما في العبارة من لحن، وتعقيد، وغموض، وبعْد من العربية، فإن ذلك من الوضوح في مكان. وتأمل إن شئت ما جاء في الصفحة ١٦٢ وما بعدها من الكتاب الذي نقلنا منه العبارة السابقة، فإنك واجد فيها ما يتعذر فهمه، كما أنك واجد فيها لحنا كثيرا، وعجمة شديدة. والخطأ في النطق يغتفر فيه ما لا يغتفر في الخطأ في الأساليب وبناء الكلام؛ لأن من الكثير ألا يغير المعنى، وألا يظهر في الكتابة، بخلاف الخطأ في الأساليب وبناء الكلام، فإنه يحول دون فهم الكلام، وهو يظهر في الكلام المنطوق كما يظهر في الكلام المكتوب. وقد رأينا كبار الساسة والمثقفين الغربيين يتعلمون الإنجليزية على المكبر، فتبقى في إنجليزيتهم بقية من لغاتهم، ويتعذر عليهم أن يتخلصوا من نطقها، ولم يضرهم ذلك، ولا قصَّر بهم عما يبغون من معرفة الإنجليزية، ولا حال بينهم وبين ما كانوا يطمحون إليه من علم، وجاه، ومال، ومنصب.

وليس في الدول الغربية المستعمرة دولة تفعل بأبنائها ما يفعل العرب بأبنائهم، أو استهواها من العرب ما استهوى العربَ منها. ومن الطريف أن الطلاب الأمريكيين -مثلا- إذا أردوا دراسة العربية في البلاد العربية توجهَ أكثرهم إلى الجامعات الأمريكية في الوطن العربي[2]، ولا يكادون يذهبون إلى

(١) محاضرات في تاريخ المصطلحات الفلسفية العربية، ١٩٩.

(٢) ملف تخصصي: الجامعات الأمريكية مهمات في الشرق الأوسط، ٢٥.

جامعة من الجامعات العربية ليتعلموا فيها، إلا أن تكون لهم مآرب أخرى، تستتر بما يظهر من إرادة التعلم. وإذا قُوِّمت هذه السياسة، تبين أن ليست لها حسنة معلومة، ولو فرض أنها أتاحت للطلاب أن يدرسوا الآداب الأجنبية، ويبرعوا فيها، فلقد كان يمكنهم أن يدرسوها ويبرعوا فيها لو درسوها بلغتهم، كما يدرِّس الغربيون اللغات الأجنبية بلغاتهم. ثم إن كل غُنْم يكون ثمنه الهوية غرم، ولا ينفع صاحبَه إلا كما نفع بقرةَ بني إسرائيل مَلْءُ جلدها ذهبا بعد ذبحها. ويمكن المرءَ أن يرى آثار هذه السياسة فيما يتسم به متفرنسو المغرب العربي من غلو في عداوة العربية والحضارة الإسلامية واحتقارهما عداوة واحتقارا، قد يفوقان عداوة بعض الفرنسيين واحتقارهم، كما يفوق عداوةِ بعض متغربي المشرق العربي واحتقارهم، فإنَّ غلوَّ بعض المشارقة يتسم بتعقُّل ومداراة، مردُّهما إلى الشعور بأنهم أقلية في مجتمع أقوى منها، وأن الفكرة التي يعادون أقوى وأرسخ في قومهم من أن ينالوا منها، ويُشْعِر المغربيُّ مخالفَه بأن الوطن له دونه، وأن وجود غيره فيه عارض؛ فيجب أن يخلِّي بينه وبينه لينقله إلى الشاطئ الغربي من بحر الظلمات، على وجه، لا يخفى ما فيه من العُجْب والجهل المركَّب. وهو أمر مردُّ بعضه إلى عدوى الفرنسيين، وما فيهم من عجب وتيه بلغتهم وثقافتهم، واحتقارٍ لغيرها من اللغات والثقافات، وما أرسخوا في أذهان من تعلَّموا لغتهم من أن لا تقدُّم ولا حضارة دون الفرنسية التي كانوا يتعالون بها على هذه الشعوب، ويحقِّرون إليهم لغاتهم، ويصفونها -بجفاء وصلف- بأنها لغات ميتة، فأصبح ذلك إيمانا راسخا فيهم، وأصبحوا يَصِمُون كل من لا يتكلم بالفرنسية بالتخلف[1]. ومن وازن بين ما يقول بعض الفرنسيين في الفرنسية، وما يقول فيها بعض أبناء المستعمرات الفرنسية، تبين مبلغ تأثرهم بهم، وأن رأيهم فيها لا يختلف عن رأي الفرنسيين، كقول أكزافييه دينيو: إن تأملا روحيا في الفرنكفونية يجعلنا ننظر إلى لغتنا الفرنسية باحترام كبير، فهي تفوق لغات العالم كافة، ومزاياها الأسلوبية تفسِّر تميز الفكر الفرنسي، وإشعاع فرنسة الثقافي[2]. وقال ليوبولد سنغور: «نحن نعبر عن أنفسنا بالفرنسية؛ لأن لها وظيفة عالمية،

---

(١) مستقبل المغرب واللغة الفرنسية.

(٢) الفرانكفونية والعلاقات الدولية، ١٨٧.

ولأن رسالتنا موجهة إلى الشعب الفرنسي وإلى الآخرين... والهالة التي تحيط بالكلمات في لغاتنا (الإفريقية) هي بالطبيعة هالة من النسغ والدم، أما كلمات اللغة الفرنسية فهي -مثل الماس- تصدر آلاف الأشعة»[1]، «إن الفرنسيين هم الأرغنات الأكثر عذوبة، ذات الوميض العاطفي، يليها الناي والطبلة بكلمات اللغة الفرنسية، وذلك هو شعاع النار الذي يبدو كالشهب التي تضيء ليلنا»[2]، وقال الحبيب بورقيبة: اللغة رابطة قوية متميزة لتجاوز العلاقات الإيديولوجية، والفرنسية تتمة لتراثنا الثقافي، أي إنها تُغنِي فرنسيتَنا، وتجعل منا رجالا جديرين بالانتماء إلى مجموعة الأمم الحرة[3]. إلا أن للفرنسيين من العذر في الغرام بلغتهم ما ليس لغيرهم؛ إذ كل فتاة بأبيها معجبة، أما غيرهم، ولا سيما أبناء المستعمرات، فكان ينبغي أن يكونوا أكثر حيادا، فإن مالوا إلى لغة، مالوا إلى لغاتهم. وأضلُّ من هذا أنهم لما تولَّوا أمر بلادهم، فرضوا الفرنسية على شعوبهم، وأكرهوهم عليها إكراها، واجتهدوا في أن يسلخوهم من هويتهم؛ لأنهم كانوا يرون للفرنسية وثقافتها ما يرى لها الفرنسيون، بل فوق ما يرى لها بعضهم. ولهذا أسباب كثيرة، منها ما يتعمده الغربيون تعمدا، من استهواء الناس، ووضعهم في جو، يوحي إليهم أن الحضارة الغربية من العلمية والمثالية والكمال بحيث يتحتم عليهم أن يعتقدوا أنه ما ينبغي أن يكون للمرء خيار في إجلالها، والتبتل في محرابها، والاغتباط بما عرف منها، وأنها حضارة الإنسانية كلها جمعاء، وليست لشعب دون شعب، ولا لأمة دون أمة. ويمكن المرءَ أن يرى صورة ذلك في مذكرات إدوارد شيفار نادزه «اختياري»، وما فعلت به أمريكة، ولا سيما وزيري خارجيتها جورج شولتز، وجيمس بيكر وزوجه، إذ أرادوا التوسل به إلى تفكيك الاتحاد السوفييتي، فكان لهم منه ما أرادوا. ومن نجا من شرَك فرنسة والغرب ومصايدهما، لم ير لهما ما يرى الحبيب بورقيبة وسنغور، ولا واحدٌ من المتيمين بهم من أهل الشرق والغرب.

---

(١) اللغة والاقتصاد، ٦٥.

(٢) الفرانكفونية والعلاقات الدولية، ١٨٨.

(٣) الموضع السابق.

وقد أراد إبراهيم بن محمد علي باشا مرة ليرسل الطلاب المصريين للدراسة في المدرسة المصرية بفرنسة، وهم بين الثامنة والتاسعة؛ ليتعلموا ويتربوا تربية أوربية، لا تتأتى لمن يذهب وهو في سن الشباب، وأن يأمر رجاله جميعا بأن يفعلوا ذلك بأبنائهم، ولكن المنية عاجلته، وأُغْلقت المدرسة المصرية بفرنسة بسبب قيام الثورة الفرنسية(١). وهو تفكير يدل على عدم إدراك أن الذين يراد تعميدهم في الثقافة الفرنسية إذا رجعوا، لم يكونوا إلا جندا لفرنسة في مصر، ولم يكونوا إلا أقلَّ الناس وطنية، وأشدَّهم عداوة لأمتهم وحضارتهم، وتبعية لفرنسة، واستماتةً في رعاية منافعها، ولن يفيدوا مصر شيئا، إلا أن يكونوا عيونا عليها؛ لأنهم لا يعرفونها، وإنما يعرفون فرنسة، وعلاقتهم بمصر علاقة تاريخية، قد يترتب عليها عطف، وقابلية لفهم ثقافتها، لا يستوجبان ولاء، ولا سيما إذا قررت فرنسة أن تمسَّها بسوء(٢). وربما كانت فرنسة أحرص على هذا من إبراهيم، فقد كان نابليون يفكر في استمالة العرب باصطناع فئة منهم وإطلاعهم على حضارة فرنسة، فأرسل إلى خليفته بمصر كليبر، يسأله أن ينتقي خمسمائة من صفوة المصريين، من المماليك، أو العرب وشيوخ البلدان، ويرسلهم إلى باريس؛ ليقيموا بها سنة أو سنتين، يطَّلعون فيها على «عظمة» فرنسة، ويتعلمون لغتها وثقافتها، فإذا عادوا إلى مصر كان لفرنسة منهم «حزب»، يضمُّ إليه غيره، وينشر الثقافة الفرنسية في مصر فكرا وسلوكا؛ فتزول مشاعر الغربة والاغتراب، ويتم التوحد والاستيعاب(٣)، فأغناه محمد علي باشا عن ذلك بإيفاد الطلاب المصريين طواعية إلى فرنسة للدراسة بها. ولما احتلت الجزائر كانت تسأل أعيان الجزائريين أن يرسلوا أبناءهم إلى فرنسة ليتعلموا الفرنسية، وقررت إرسال خمسين منهم، في الأقل، إلى فرنسة ليتعلموا الفرنسية، وكان مَن أبى يُهدد بالطرد من مدينة الجزائر(٤). وكانت تخطف أبناء الجزائريين وهم صغار، وتخطف أبناء زعماء المقاومة المعروفين، وترسلهم إلى فرنسة لتدخلهم

(١) تاريخ آداب اللغة العربية، ٤/ ٤٠.
(٢) انظر: عناصر التعريب وقضيتنا الحضارية، ص ١٩٨.
(٣) رسالة في الطريق إلى ثقافتنا، ١٤٠، ومن الذي دفع للزمار، ١٧ (المقدمة).
(٤) انظر: المرآة، ٢٢٢، ومصير وحدة الجزائر، ٧٠.

ثانوياتها العسكرية[1]. وكان أحد منظري هذه السياسة، جورج هاردي، وهو مدير التعليم الفرنسي بالمغرب يرى أن خير وسيلة لتصيير الشعوب البدائية في المستعمرات أخلص للمستعمرين وأكثر فائدة لمؤسساتهم حمْل أطفالهم على المواظبة على مخالطة المستعمرين، وتمثُّل ثقافتهم أعواما، وإدخالهم المدارس لتصوغ عقولهم، على ما يريدون[2]. وقال في لقائه بمكناس عام ١٩٢٠ طائفةً من الحكام الفرنسيين: منذ عام ١٩١٢ دخل المغرب في حماية فرنسة، فأصبح أرضا فرنسية، مع أن بعض المغاربة ما يزال يقاوم الاحتلال، غير أننا نحن الفرنسيين نعلم أن انتصار السلاح لا يعني النصر الكامل. إن القوة تبني الممالك، ولكنها لا تضمن لها الدوام، وتنحني الرؤوس أمام المدافع، وتظل القلوب تُشْعِل نارَ الحقد والرغبة في الانتقام؛ فيجب إخضاع النفوس بعد إخضاع الأبدان. وإذا كانت هذه المهمة أقل من الأولى صخبا؛ فإنها صعبة مثلها، وتستغرق وقتا أطول مما تستغرق[3].

و«حزب فرنسة» في المغرب العربي هو الذي حاربت به فرنسة العربية، ومكَّنت للفرنسية، وبلغت عليه ما عجزت عن بلوغه بنفسها، كما قضت بالحبيب بورقيبة -مثلا- على الشعبة العصرية الزيتونية والتعليم الثانوي الزيتوني، وأغلقت مدارس تحفيظ القرآن، وقد عجزت عن ذلك طوال المدة التي استعمرت فيها تونس[4]، ونشرت من الفرنسية في المغرب العربي بعد الاستقلال ما عجزت عن نشره طوال الاستعمار. وكانت هذه سياستها في كل أرض احتلتها، ثم صارت سياسة الاستعمار الأوربي عامة. وقد أعجب بها الإنجليز، وفضَّلوها على سياستهم، فقال كرومر، حاكم مصر بعد ذلك بمدة: إن فرنسة حكومة وشعبا، أوتيت بُعْدَ النظر السياسي، وكانت أقدر من الإنجليز على فهم حقائق الأمور؛ فبلغت ما تريد. لقد تنبهت إلى أن شبان مصر -إذا تعلموا الفرنسية- سيتشبعون بعادات التفكير الفرنسي، وأمَّلت أن يقرِّبهم ذلك

---

(١) الجزائر: الأمة والمجتمع، ٤١٥.
(٢) انظر: المرآة، ٢٢٢، ومصير وحدة الجزائر، ٧٠.
(٣) الجزائر: الأمة والمجتمع، ٤١٥.
(٤) تاريخ النظام التربوي للشعبة العصرية الزيتونية، ٤٥٢.

من فرنسة بما يبلِّغها منافعها السياسية[1]. وقال رسل غولت: إن لدى إنجلترة في مصر جيشا، ولدى فرنسة فلسفة، فإنجلترة تدير شؤون التعليم وتنظمه، وفرنسة تمده بفلسفتها، وقد أثبت التعليم الفرنسي أنه أقوى من السيف الإنجليزي[2].

والأقسام الأجنبية في الجامعات العربية إنما تَخدُم اللغات الأجنبية وأهلَها، ولا تفيد العرب شيئا ذا بال، وهو أمر كان يحرص عليه أهل تلك اللغات، فتولَّته عنهم الجامعات العربية، كما تولت عنهم تكاليفَه، وأزالت ما كان يُخشَى أن يخامر النفوس منه، لو تولته دول أجنبية. ومن الطريف أن كثيرا مما يُنقَل من الآداب الأجنبية إلى العربية ويُكتب عنها من الكتب والدراسات يكتبه غير المخصين في اللغات الأجنبية من العرب، فقلما يترجم هؤلاء منها، أو يكتبون عنها بالعربية؛ لأنهم لا يعرفونها، وليس بينهم وبينها سبب ثقافي، أي إنهم قلما يفيدون العربية وآدابها من اللغات التي يُخِصُّون فيها، وإنما يكتبون -غالبا- عن اللغات الأجنبية باللغات الأجنبية، ويخاطبون أهلها بما يكتبون، فإن كتبوا بالعربية كان من الكثير أن يكون المكتوب دعاية للغات الأجنبية وآدابها، والتعريف بها، والنظر إليها بعيون أهلها، على وجه، ربما كان ضره أقرب من نفعه؛ لما يُضِلُّ عن الحقيقة، ويعتمد من تحقير العرب إلى أنفسهم بالمبالغة في امتداح غيرهم بما ليس لزاما أن يكون فيهم. وهذا عكس ما يفعل الغربيون، فإنهم يجعلون لغاتهم وآدابها أصلا، ويُلزمون طلابهم الذين يُخِصُّون في اللغات الأجنبية أن يدرسوا لغاتهم وآدابها أولًا، حتى ينالوا فيها الشهادات العليا؛ من أجل أن تكون هي العين التي ينظرون بها إلى اللغات الأجنبية وآدابها، ولتوثيق الصلة بين الثقافات الأجنبية وأدبهم؛ «لئلا يصير غريبا عنه من يتخصص في لغة أجنبية، مهما تكن؛ ولكي يصبح الأدب القومي ملتقًى لمواردَ ثقافية عالمية؛ فيغنَى ويكمُل»[3]؛ فيرفدون آدابهم بما ينقلون إليها من آداب وعلوم، وما يكتبون عنها من بحوث. وكذلك يفعلون بالطلاب الأجانب الذين يدرسون اللغات والآداب الأجنبية في جامعاتهم: يدرِّسونهم بلغتهم، لا باللغات الأجنبية التي يخصون

---

(١) مصر الحديثة، ٢٣٥ (نقلا عن: أثر الثقافتين الفرنسية والإنجليزية في مصر، ١٥٩ وما بعدها).

(٢) أثر الثقافتين الفرنسية والإنجليزية في مصر، ١٦٠.

(٣) انظر: الأدب المقارن، ٨٢ و ٨٩، وفطرة الدفاع عن اللغة الأم، ١٦٩.

فيها، ويلزمونهم أن يكتبوا بها رسائلهم، على ما يكلِّفهم ذلك من عنت، أي إنهم يُخْدِمون آدابهم مَن يدْرُسون في جامعاتهم، على عكس ما تفعل أقسام اللغات الأجنبية في الجامعات العربية: تُخْدم اللغاتِ الأجنبيةَ طلابَها. من أجل ذلك يُخِصُّ الغربي في الأدب العربي، والأدب الفارسي، والأدب الروسي، فيظل معتزا بهويته وأدبه ولغته، منتميا إليها، وينظر إلى العربية والفارسية والروسية بعين قومه، ولا يتأثر انتماؤه إلى أمته وثقافته بتعلم آداب أمة أخرى ولغتها، بالغا ما بلغ إعجابه بها، ومخالفتُه قومَه في بعض ما يرون فيها، وكثيرا ما يُسمَّى في دوائر غير علمية، تستعين بعلمه بالشعوب وثقافاتها على تبلُّغ ما تريد منها. وينسلخ بعض المخصين في الآداب الأجنبية من العرب من لغتهم وثقافتهم، فلا يعرفونهما، ولا يقيمون لهما وزنا، وتكون علاقتهم بهما ذما وانتقاصا، وافتخارا بجهلهما والعلم بغيرهما، ويرون لأنفسهم من الفضل على قومهم ما يرون للغربيين من الفضل على العرب، وتغدو الثقافة العربية -في نظرهم- غير صالحة للحياة؛ لأنها تنتمي إلى عصور التخلف، والمثل الأعلى للآداب الراقية، الجديرة بأن يُعتَدَّ بها ويُعتزَّ هو ما يُخِصُّ فيه أحدهم. ومن جهل شيئا عاداه، ومن عرفه كان أدنى إلى تقبله، والإعجاب به.

وإذا ووزنت سياسة أقسام اللغات الأجنبية في الجامعات العربية بنظائرها في الجامعات الغربية، تبين أن الأقسام الأجنبية في الجامعات العربية أشبه بمراكزَ، تجنِّد شباب العرب للثقافات الأجنبية، وتُخْدِمهم آدابَ غيرهم ولغاتِه، على عكس ما تفعل أقسام اللغات الأجنبية في الجامعات الغربية. وقد تنبهت إلى جانب من هذا أستاذات في أقسام الإنجليزية والفرنسية والألمانية بجامعة القاهرة، منذ حين، فقلن إن أساتيذ هذه الأقسام يقضون حياتهم في دراسة اللغات الأجنبية، ويكتبون بها رسائلهم وبحوثهم ومقالاتهم التي لا تفيد وطنهم ولا طلابهم، ولا الثقافة العربية في بلادهم، وليس لها من نفْع سوى أن ينالوا بها الدرجات والرتب العلمية. وكان ينبغي أن تُكتَب رسائلهم وبحوثهم ومقالاتهم بالعربية؛ ليفيد منها المصريون، كما يَكتب طلاب الجامعات غير العربية رسائلهم وبحوثهم بلغاتهم. وهذه البحوث والرسائل لم تعرِض للقضايا الثقافية التي تهم الدوائر المصرية المعنية بالحوار بين الثقافات، أما الذين

كُتِبت بلغاتهم، فليس فيهم من يطَّلع عليها؛ لأنهم ليسوا في حاجة إليها، فهي -إذن- أشبه بدفاتر تمارين، لا تفيد غير صاحبها. وكان ينبغي أن يكون أساتيذ اللغات الأجنبية وسطاء بين الحضارات، وأن يتولوا ترجمة الثقافة العربية إلى العالم، ويقدموا الثقافات الأجنبية إلى العرب، وأن يفهموا ويفسروا ويقوِّموا النتاج الثقافي تفسيرا وتقويما مقارَنين[1]. ومما يصدِّق هذا أن العرب لَمَّا اشتدَّ هجوم الإعلام الغربي عليهم وعلى دينهم وثقافتهم، بعد الحادي عشر من سبتمبر عام ٢٠٠١ لم يَجِد الباحثون عنهم إلا ما كَتَب عنهم عدوهم، وما بثته وسائل إعلامه، مما صُنِع عمدا لتشويههم، وما كُتب من دراسات قديمة منحازة مبنية على صور نمطية للعربي، مستمدة غالبًا من «ألف ليلة وليلة»، وغيره من الحكايات وأدب السمر[2]. وقد شكا من ذلك مخططو «مشروع الشرق الأوسط الكبير»، فقالوا إن ما ترجم من العربية إلى اللغات الأجنبية قليل جدا، ولا يعين على معرفة العربية وما تَحْمِل من ثقافات متباينة معرفة دقيقة[3]. وذهبت إحدى أستاذات الأقسام المذكورة إلى أن قسمها مبني على أصول استعمارية في شكله وفلسفته[4]. وقالت إحداهن في قسم الألمانية إن القسم -طلابا وأساتيذ- يشعر بفقد الهوية، فخريجو المدارس الألمانية بمنزلة المجتمع المغلق في جامعة القاهرة، وهم يدرسون الأدب الألماني في القسم كما كان يدرَّس في ألمانية في العقد السابع، من القرن العشرين، مع أنهم مصريون، وفي مصر، وسيظلون في مصر، ويعملون فيها، وإذا تخرَّجوا، عملوا في شركاتٍ ومصانعَ ألمانية بمصر، ولا يفيدون البلد الذي أتاح لهم الدراسة مجانا. وهذا يدعو إلى التفكير في أهمية هذا القسم، وإلى السؤال عن أهمية أقسام اللغات الأجنبية في مصر، وغايتها[5]. وقال أحد أساتيذ جامعة تعز باليمن إن أقسام الفرنسية في الجامعات اليمنية مستعمرات فرنسية، فالسفارة الفرنسية هي التي أنشأتها، وزودتها الكتب، ووكلت التدريس فيها إلى فرنسيين، وعربٍ متجنسين بالجنسية الفرنسية،

---

(١) بدايات ملتبسة، ١٠.

(٢) واقع اللغة الأجنبية في التبادل بيننا وبين الغرب، ١١.

(٣) الحروف اللاتينية بديلا عن العربية.

(٤) بدايات ملتبسة، ١٢ و ١٤.

(٥) السابق، ١٦ وما بعدها.

وعرب من السودان والعراق وسورية، درس أكثرهم في جامعات فرنسية. والسفير الفرنسي في اليمن هو الذي يسمي رؤساءها، في جامعات صنعاء، وعدن، وتعز. والمقررات هزيلة في مادتها، وثلاثة أو أربعة منها توافق بعض المقررات في قسم الفرنسية، في كلية الآداب بجامعة القاهرة وعين شمس، وسائرها في الطبخ، والسياحة، والحضارة، والتاريخ. وخريجوها ومعيدوها في غاية الضعف[1].

---

(١) لغة التدريس في جامعة تعز، ٧٨.

تعلات ومعاذير

لم يُفِدْ العرب المتأخرون من تجربة سلفهم في تعلم علوم اليونان والهنود والفرس، وتوطينها، فقد أجمع الأولون من العرب على ترجمتها من أول يوم، ووكلوها إلى العارفين باللغات التي كتبت بها، فأغنتهم الترجمة عن تعلم اللغات؛ فكان لهم من معرفة تلك العلوم ما أرادوا، وذاعت بين خاصتهم والعامة، وفاقوا اليونان والفرس والهنود، وكان لهم من التقدم ما لم يكن لأمة قبلهم. وتعلَّم العرب في هذا العصر بلغة غيرهم، فلم يخلص ما تعلموا إلى قلوبهم، وإنما ظل معلومات، تختزنها ذواكرهم، ولا تعيها قلوبهم، ولا يفقهون بعضها. وكان رفاعة الطهطاوي قد فطن إلى ذلك، إذ أشار على محمد علي باشا بأن يعدل عن الابتعاث إلى توطين العلم بمصر، بصنْع طبقة من العلماء ذوي الكفاية، يتولون تعريب العلم، ويكون ذلك بإنشاء مدرسةٍ، تُعلِّم اللغات، وتترجم العلوم، ليتيسر نقل العلم الأوربي إلى العربية، على غرار مدرسة اللغات الشرقية بباريس؛ فإن الابتعاث لا يدوم، والمبعوثون، وإن كَثُروا، ليس في وسعهم أن يقوموا وحدهم بكل ما تحتاج إليه النهضة. فلما وافقه في ذلك، أنشأ مدرسة الألسن، وكانت مهمتها الأولى تعليم اللغات المهمة، كالتركية، والفارسية، والإيطالية، والفرنسية، والإنجليزية[1]، واستقدم الأساتيذ من أوربة، وأقام بإزائهم من يترجم محاضراتهم للطلاب، فكان المعلم يدخل الفصل ومعه المترجم، فيشرح الدرس، فيتلوه المترجم بالعربية على الطلاب، فيكتبونه في دفاترهم، وإذا أشكل عليهم شيء، استوضحوه، فوضحه لهم.. وأُلزم الطلبة الذين ابتعثوا إلى أوربة لدراسة الطب ترجمة الكتب التي كانوا يدرسونها إلى العربية وإرسالها إلى مصر[2]. ولم يجد محمد علي في البداية من يعرف لغةً

---

(١) في الأدب الحديث، ١/ ٢٨ وما بعدها.

(٢) حركة الترجمة بمصر خلال القرن التاسع عشر، ٣٠ - ٣٢.

أوربية إلا سوريا نصرانيا، يُدعَى عنحوري، وإنما كان حنعوري يعرف الإيطالية وحدها، فكان المدرسون الفرنسيون يترجمون له الكتب من الفرنسية إلى الإيطالية، ويقدمون إليه الدروس التي سيلقون على الطلاب مكتوبة، فيترجمها إلى العربية ترجمة ركيكة، فيتولى الشيخ محمد الهواري، وهو عالم أزهري، تهذيبَها وصقلها، ويعينه على ذلك علماء، منهم رفاعة الطهطاوي، ودام ذلك من عام ١٨٣٠ إلى ١٨٥٤، أي أربعة وعشرين عاما[1]؛ فنجحت المحاولة، وكان للتعريب من الآثار ما لم يكن للبعوث، فقد رجع بعضهم مبهورين بَهْرا، جنح بهم إلى المحاكاة غير المستبصرة، والتقليد الذي لا ينتهي إلا إلى تبعية. وكان من آثاره الجليلة أن كلوت بك ورفاقه الفرنسيين الذين كانت تترجم محاضراتهم تعلموا العربية، فكانوا يحاضرون بها[2]. واستعان المشير أحمد باي، حاكم تونس في منتصف القرن التاسع عشر بمدرسين إيطاليين وفرنسيين على تدريس العلوم الحديثة في المدرسة الحربية بباردو، وأسسها عام ١٨٤٠ على الطريقة الفرنسية، واصطنع الفرنسية لغة للتدريس فيها، فأخفق في بلوغ ما أراد[3]، كما أخفق فيه العرب المعاصرون. فلما حاد خلفاء محمد علي عن نهجه، اتجهت مصر وجهة أخرى، هي تعليم اللغات الأجنبية والتعليم بها، وقُضِي على العربية أن تَخْرج من الحياة رويدا رويدا، ويُسَدَّ باب التقدم على مصر، وغيرها من البلاد العربية التي دانت للاستعمار، وعملت بسياسته، وظلَّت تنقل الخطو على ما يَرْسم لها إلى اليوم. ولو استمرت سياسة محمد علي، لكان لمصر والوطن العربي اليوم شأن غير شأنهما. لكن الدولة غير الديموقراطية -لأن أمرها بيد فرد- من اليسير أن تُمْحَى آثار مصلحيها بأيدي ذوي الأهواء من حاكميها، كما ألغى عباس الأول برنامج أبيه، محمد علي، وحاول أن يهدم كل ما هو فرنسي، بإشارة من معتمد بريطانية بالقاهرة، وأغلق أكثر المدارس، ومنها مدرسة الألسن، ووقف الترجمة، ونفى رفاعة مع طائفة من أكابر العلماء إلى السودان مشرفا على مدرسة ابتدائية هنالك، واستقال كلوت، رائد التعريب

(١) غرائب الغرب، ١/ ٩٠ وما بعدها، وملاحظات على حركة الترجمة وتعريب الطب، ١٣٦، والقديم والحديث، ١٣٧
(٢) التدريس باللغات الأجنبية في الجامعات المصرية، ١.
(٣) المسألة اللغوية في تونس، ٣٦٨ وما بعدها.

في مصر عام ١٨٤٩، واستمرت مدرسة الطب بإدارة ألمانية، ثم بإدارة إيطالية، ثم أغلقها سعيد[١].

وكان العلماء والمثقفون الأولون في مصر يعرفون ما يعني التعليم بالعربية، وما يعني التعليم باللغات الأجنبية، وسبب ما فعل محمد علي من تعريب التعليم، وما سيفضي إليه ما فعل خلفاؤه، من إماتة العربية بإحلال غيرها من اللغات محلها، وما يتبع ذلك من ضعف التعليم، كما يعرفون ضعفَ الحجج التي احتجَّ بها من فعل ذلك، أو نصره، فقد كتب الشيخ علي يوسف عام ١٩٠٧: من القواعد التي لا خلاف فيها أن تعليم العلوم بلغة الأمة أكثر نفعا، وأعظم فائدة من تعليمها بلغة أجنبية؛ ذلك أن التعليم بلغة الأمة ينقل العلوم إليها، والتعليم باللغة الأجنبية ينقل المتعلمين إلى العلوم، لذلك جعلت الحكومة المصرية (في عهد محمد علي) العربيةَ لغة التعليم. أما ما يُنسَب إلى العربية من قلة الاصطلاحات العلمية، فليس من عيب فيها، وإنما هو مِنْ هجْرِها، وعدم إدخال الاصطلاحات المتجددة فيها، واللغة إنما تحيا باستعمالها في العلوم، وتموت بعدمه[٢]. وقال أمام الجمعية العامة: إن التعليم باللغات الأجنبية يحصر العلم في فئة قليلة جدا من الأمة، ويقلل الأساتيذ الأكفياء من الوطنيين، ويقضي على الكتب العلمية والفنية المؤلفة بلغة البلاد، ويميت اللغة شيئا فشيئا، وهي مَضارٌّ عظيمة، تَلحق بالأمة المصرية، ولا علاج لها إلا بالعدول عن التعليم باللغة الأجنبية؛ من أجل ذلك أرغب إلى الجمعية العامة أن توافق على طلب التعليم في مدارس الحكومة بالعربية، وأن يُشرَع في ذلك من السنة القابلة[٣]. وهذا يدل على أن علماء مصر أدركوا منذ الأيام الأولى ما أراد الاستعمار بالعربية، ونظروا إلى العربية نظرة منصفة، فأقروا بما هي عليه من نقص الاصطلاحات، ولكنهم نسبوه إلى أهلها لا إليها، وجزموا بأن لا مناص من معالجته، ومعالجته إنما تكون باستعمالها، فهو الذي يغنيها، ويعوض ما بها من نقص، وما فاتها من الرقي؛ لأن اللغة ليست بدابة تلد، أو شجرة تثمر، وإنما تتغذى بما يغذيها به

---

(١) في الأدب الحديث، ١/ ٣٠، وملاحظات على حركة الترجمة وتعريب الطب، ١٣٧.

(٢) اللغة العربية بين حماتها وخصومها، ٧٠ وما بعدها.

(٣) السابق، ٧٢.

أهلها من مواد حسية، وشعورية، وفكرية، وعقلية، وروحية، إلخ[1]. أما عزلها واستعمال غيرها، فلا يزيدها إلا ضعفا، وسينتهي -لا محالة- بموتها، وهو ما أراد لها الإنجليز منذ احتلوا مصر، إذ كانوا يرون أن بقاءها يحول بينهم وبين ما يريدون بمصر وأهلها. كما يظهر من كلام الشيخ علي يوسف أنه كان يدرك أهمية التعليم بالعربية في نشر العلم بين العامة، وعدم حصْره في فئة قليلة من الشعب، وأن التعليم بلغة الأمة ينقل العلوم إليها، والتعليم باللغة الأجنبية ينقل المتعلمين من الأمة إلى العلوم، وأن الحكومة المصرية أيام محمد علي باشا كانت تدرك ذلك، ولذلك جعلت العربية لغة التعليم مذ فكرت في إنشاء المدارس الحديثة. وكان بعض هذا مما سوَّغ به كلوت بك تعريب العلوم، فقد كان يرى أن التعلم بلغة أجنبية لا تحصل منه الفائدة المنشودة، ولا توطينٌ للعلم، أو تعميم لنفعه، وأن الطلاب الأزهريين لا يعرفون لغة غيرَ العربية، وتعلمهم بلغتهم أيسر عليهم، وأعون على فقه ما يدرسون، فلذلك أشار به على محمد علي[2].

وما فطن إليه الشيخ علي يوسف، ونبه عليه، وعملت بمقتضاه السياسة المصرية في عهد محمد علي هو الذي عمل بمقتضاه بعد ذلك بقرن أو يزيد قادة ثورة فييتنام، فقد قال نغوين فان هوين: «كيف يمكننا التوسع بسرعة في نشر العلم والتقنية في الجماهير، عن طريق المدارس؟ وكيف يمكننا أن نبني بتكاليف قليلة، وفي أقصر وقت ممكن، جيشا كبيرا من التقنيين المهرة، إذا استعملنا لغة أجنبية على المواطنين كلهم؟»[3]. وقال تران هيوتيك، رئيس جمعية الطب العامة المساعد بفييتنام: إن المستعمرين، إذ يصرُّون على أن يظل التعليم بلغتهم إنما يريدون عزْل المثقفين عن الجماهير، والحؤول دون أن تتأثر بهم، ومع ذلك يكيلون المديح للتعليم باللغة الأجنبية، وينسبون إليه ما لا ينتهي من الفوائد الكاذبة[4]. وإذا كانت اللغة الأجنبية تحول بين الطلاب والإفادة من العلم، وتُقيم الحواجز بينهم وبين الأساتيذ، فهي أيضا تحول بين عامة الشعب

---

(١) في قضايا اللغة العربية ومستوى التعليم العربي، ١١٦.

(٢) غرائب الغرب، ١/ ٨٩، وأزمة التعريب، ٤٦، والعلم واللغة، ٤٠.

(٣) اللغة والهوية، ٢٢.

(٤) السابق، ١٩.

والمعرفة والتأثر بالعلم، وتحول بينهم وبين التأثر بالعلماء والمثقفين؛ فتؤخر انتشار العلم، وتحول دون الانتفاع بنتائجه. والتعريب هو الذي يوصل العلم إلى عامة الناس، ووصوله إليهم روحا، وفكرا، وثقافة، شرط النهوض والتقدم، فهو -إذن- أمر لا بد منه، وشرط من شروط التنمية، ولا يكون ما دامت الجامعات العربية تعلِّم بلغة أجنبية، تحصر العلم في خريجيها دون غيرهم، وتحول بينه وبين أن ينداح في سائر الشعب. ومشاركة طبقات الشعب في التعلم والتعليم غير ممكنة إلا باستعمال اللغة الوطنية أداةً للاتصال، وإصرار الجامعيين على استعمال لغة لا يفهمها غيرهم تعبير عن شعور بالتميز، والتعالي على المجتمعات التي ينتسبون إليها[1]. وقد ذكر الدكتور علي محمد عوين، أستاذ الرياضيات بجامعة طرابلس ما ترك التعريب من آثار حسنة في الشعب الليبي، فقال إن ثقافة عامة جيدة ظهرت في الناس، وأصبح كثير من عامتهم يفهمون كثيرا من الأعمال والاصطلاحات العلمية والتقنية، وهذا مما جعل اللسان الليبي قريبا جدا من العربية السليمة[2]. وهما فائدتان، ليست إحداهما دون الأخرى، وكل منهما تقود إلى أختها، فقرْب العامية الليبية من الفصحى يساعد على نشر الوعي، وسهولة التعلُّم، والإفادة مما يؤلَّف ويُبَثُّ في الإعلام بالعربية الفصحى، ويعين على انتفاع العامة بما عند الخاصة، ويقرب بينهم، فكرا ووعيا وعلما وثقافة.

غير أن وضوح الغايات، والمعرفة بأضرار التعليم باللغة الأجنبية، عند الشيخ علي يوسف وأمثاله من العلماء والمثقفين كان يقابله خضوع بعض السياسيين المصريين لإرادة الاستعمار؛ كسعد، وزير التعليم في عصر الشيخ علي يوسف، فقد كان يذكر للغة الأجنبية مزايا، إما وهمية، وإما حقيقية، ولكنها لا تسوِّغ استبدالها بالعربية، وكان بعض العوائق التي يذكر من صنع الحكومة، ومن اليسير أن تزيلها. وخلاصة ما قال أن الحكومة إنما تعلِّم باللغة الأجنبية لأن علاقة مصر بالدول الأجنبية، وكونها محتلة، أوجبت عليها ذلك؛ ليفيد التلامذة من المدنية الأوربية، ويفيدوا بلادهم، وقد شعر الشعب بهذا قبل الحكومة؛ فأرسل

(١) في سبيل العربية، ٣٦.
(٢) تعريب العلوم الأساسية في كليات العلوم بالجامعات الليبية.

كثيرا من أبنائه إلى المدارس الأجنبية، ليتعلموا فيها. وموافقة الجمعية العامة على تعليم العلوم بالعربية كمحاولة الصعود إلى السماء بغير سلم، وفيه إساءةٌ إلى مصر وأهلها كبيرةٌ؛ فإن الذين يتعلمون بالعربية لا يمكنهم أن يعملوا في الشركات الأجنبية التي كثرت في البلاد، ولا في بعض الإدارات الحكومية التي تسيَّر بالإنجليزية[1]. ولو أقرَّ سعد بأن لا خيار لحكومته في التعليم بالإنجليزية؛ لأنها في سلطان الاحتلال، وليس لها أمر دونه، لكان ذلك أعذر له، أما أن يدافع عن فعلها، ويسوغه بمسوغات، هو أول من يعلم أنها غير مقنعة، كأنَّ لغة بعض الشركات والإدارات الحكومية غير العربية، فما كان ينبغي أن يصدر من وطني مثله، وإن كان هو مقتضى عضويته في الحكومة، وشرط بقائه فيها؛ فقد كان في وسع الحكومة أن تعرِّب الإدارات كلها، وتوجب على الشركات الأجنبية أن تستعمل العربية في معاملاتها المتعلقة بالشعب. وقد ردَّ الشيخ علي يوسف كلام سعد بأن التعليم باللغة الأجنبية ليس من مصلحة مصر، وإنما أرسل المصريون أبناءهم إلى المدارس الأجنبية لضعف المدارس الحكومية، لا اقتناعا بها، ولا أنهم يرون أن التعليم باللغات الأجنبية أولى من التعليم بالعربية، وهو مما يقرُّ به سعد زغلول[2]، وإصلاح التعليم حتى يغدو كالتعليم الأجنبي أو خيرا منه؛ فيَستغني به الشعب عن التعليم الأجنبي، من واجب الحكومة. والحقيقة أن سعدا إنما تولى وزارة المعارف بترشيح من كرومر، حاكم مصر البريطاني، في حكومة صهره مصطفى فهمي باشا، وقد نشأت من معرفة سعد بكرومر علاقة خاصة، كانت سبب ثقته به، وتسميته وزيرا للمعارف، وكان كرومر يعده من أتباع الشيخ محمد عبده الذين يؤيدون العمل مع الأجانب لإدخال الحضارة الغربية في مصر[3]. وكانت فئة أخرى من المصريين ترى رأي سعد زغلول في التعليم باللغة الأجنبية، كيعقوب أرتين، وعلي مبارك[4]. وكان علي هو الذي تولى استبدال الإنجليزية بالعربية، واحتج لفعلته بأن المصرين

---

(١) اللغة العربية بين حماتها وخصومها، ٧٢ وما بعدها، وفي الأدب الحديث، ٢/ ٤٦ وما بعدها.

(٢) السابق، ٧٣ وما بعدها.

(٣) رجال اختلف فيهم الرأي، ١٨.

(٤) من هوان لغة التعليم إلى وهن الثقافة.

يجب أن يخاطبوا المحتلين بلغتهم، ولا يتأتى ذلك إلا بأن يتقنوا الإنجليزية[1]، وهي حجة سعد زغلول بعينها. غير أن الأمر جنح إلى التغير عام ١٩٠٧، فشرع في تحويل التعليم الابتدائي إلى العربية عام ١٩٠٨، وأصدر سعد زغلول عام ١٩٢٣ نظاما، يوجب التعليم بالعربية في المدارس الحكومية الابتدائية والثانوية كلها، وكان ذلك بأمر إجباري من المجلس التشريعي[2].

وما يزال في الوطن العربي وزراء تعليم كسعد زغلول، وحكوماتٌ كحكومته، تأبى التعريب؛ وتصرُّ على التعليم باللغة الأجنبية، كما لا يزال في الأساتيذ الجامعيين من يعارض التعريب كما كان يعارضه أعضاء البعث الفرنسي في مصر، ويحتجون بما كانوا يحتجون به، ويكيدون من أجله كلوت بك، إذ كان يعِزّ عليهم أن يُوَطَّن العلم بمصر، وألا يظلَّ معلومات يُلَقَّنها الطلاب بالفرنسية[3]، وكانوا يريدون أن تكون الفرنسية لغة التعليم بدلا من العربية، فكان بعضهم يحرِّض عليه الحكومة الفرنسية، كالبارون بواسلكيروم، فإنه لما أرسلته فرنسة لمتابعة مشروع محمد علي، لم يسترح لتحمس كلوت للتعليم بالعربية، فكتب إليها في تقريره: إن مدارس الطب والصيدلة والبيطرة والكيمياء يدرِّس فيها كلها عرب، وكلوت يحاول أن يبث في تلامذته روحا وطنيا عربيا، وما أدري أيما يستحق: ألتأنيب أم التأييد[4]. وكان هذا من أصرح ما قال الفرنسيون في سبب مخالفتهم كلوت، وأنها لم تكن مبنية على أساس علمي. وكانت التهم التي تلفق لكلوت لا تنتهي حتى تبدأ، وكلما أبطل واحدة منها، أجدُّوا له أخرى[5]، كاتهامه بأنه يسرِّب الأسئلة إلى الطلاب، سَتْرا لضعفهم وعدم كفايتهم في الطب، كما كان يفعل ميشو وهامو[6]، فكان في كل مرة يثبت بطلان ما يُتَّهم به، وأن طلابه كانوا متميزين[7]، مع أنهم أزهريون، ويدرسون العلوم التطبيقية بالعربية،

---

(١) غرائب الغرب، ١/ ٩٠.

(٢) التجربة العربية في تعريب العلوم وعلوم الطب، ٥٥، ومن هوان لغة التعليم إلى وهن الثقافة.

(٣) إنقاذ اللغة إنقاذ الهوية، ١٠٥ وما بعدها.

(٤) العلم واللغة، ٤.

(٥) انظر: إنقاذ اللغة إنقاذ الهوية، ١٠٥ وما بعدها و ١٠٩، وملاحظات على حركة الترجمة وتعريب الطب، ١٣٧، وتاريخ آداب اللغة العربية، ٤/ ٥١، وفي سبيل العربية، ١٦٩ وما بعدها، والتجربة العربية في تعريب العلوم وعلوم الطب، ٥٤.

(٦) ملاحظات على حركة الترجمة وتعريب الطب، ١٣٧.

(٧) الموضع السابق.

وكان الذين يقوِّمونهم من أساتيذ الطب الفرنسيين يثنون عليهم وعلى أساتيذهم كثيرا، ويقولون إن تحصيلهم لا يختلف عن تحصيل طلاب الطب في فرنسة، كما فعل لاليمان Lallemand، أستاذ الطب بجامعة مونبيليه عام ١٨٤٩. وظل الطب يدرَّس بتميز واقتدار، في مدرسة الطب بمصر، ويدرَّس التمريض، وعلوم الصيدلة، والبيطرة، والولادة، في مدارس متخصصة، واكتملت الكتب العلمية الضرورية للتعليم بالعربية، حتى إن بروجر بك الفرنسي، رئيس مدرسة الطب والولادة والصيدلة والمستشفيات المصرية كتب إلى خديوي مصر في تقريره السنوي: إن الوقت قد حان لأن تكون وظائف التدريس كلها بيد المصريين، فقد أصبح فيهم الكفاة، وإن مهمة فرنسة في تربية أبناء مصر في هذه الفروع العلمية قد انتهت، أو كادت[1]. وفي آخر عهد محمد علي غدا أساتيذ كلية الهندسة كلهم من المصريين المتخرجين في فرنسة وبريطانية والنمسة[2]. فلما احتل الإنجليز مصر عام ١٨٨٢، وغيروا لغة التعليم من العربية إلى الإنجليزية عام ١٨٨٧، تذرَّعوا بما كان يتذرع به أعداء كلوت بك: أن المراجع العلمية غير موفورة بالعربية[3]، وكذلك قالوا للعراقيين، وقالوا لهم إن الطالب الذي يجيد الإنجليزية يجد في متناوله المراجع الصادرة من بريطانية وأمريكة، وهي مراجع لا تضاهئها مراجع لغة من اللغات، كما كتب دارون مورغن في تقريره إلى لحكومة العراقية عام ١٩٤٨[4]. وهي الحجة التي ما زال العرب يرددونها مذ تلقفوها من أفواه الإنجليز والفرنسيين إلى اليوم، وما زالوا يتذرعون بها إلى نفي العربية من العلوم الدقيقة، وترْكها للإنجليزية والفرنسية. وما كان الإنجليز والفرنسيون حراصا على مصلحة العرب وتقدمهم، ولو كان التعريب يضر بالتعليم العربي لَحَمَلوهم عليه حملا، ونَصَبُوا في إلزامهم إياه كما نصبوا ويَنْصَبون في إلزامهم التعليم بالإنجليزية والفرنسية. وإنما أرادوا ليبقوهم رهائن من رهائنهم الثقافيين، ويحولوا بين العربية والتجدد، واستيعاب العلوم كما استوعبها أكثر لغات العالم، وأن تتبوأ مكانتها اللائقة بها في أهلها؛ لأن ذلك

---

(١) غرائب الغرب، ١/ ٩١.

(٢) تاريخ الترجمة والحركة الثقافية في عصر محمد علي، ٢٧.

(٣) التجربة العربية في تعريب العلوم وعلوم الطب، ٥٥.

(٤) حركة التعريب في العراق، ٢١٤.

تترتب عليه أمور كثيرة، منها التقدم، والتحرر من الضعف والتبعية. وإذا صحَّ أن الاستعمار ما أراد بسياسته اللغوية هذه خير العرب، فما كان التمادي في العمل بها ليكون خيرا منها.

وقد أتى على التعليم بالإنجليزية والفرنسية في البلاد العربية ما يزيد على مئة عام، ما تقدم العرب، ولا بلغ العلم عندهم مبلغا يعتدُّ به، ولا برَّزت جامعة عربية من الجامعات التي تدرِّس العلوم كلها أو بعضها باللغات الأجنبية، أو كانت لها مكانة مرموقة في جامعات العالم، أو خرَّجت علماء مرموقين كما خرجتهم الجامعات الفرنسية والبريطانية والأمريكية، وهذا وحده يَزَعُ عن ترداد قالة الاستعمار الفرنسي والبريطاني، وتصديقها، ويزع كل حكومة تصر على التعليم باللغات الأجنبية عن التمادي فيما ثبت أن لا خير فيه، ولا نفع يرجى منه، ولم يجلب للعرب إلا الضرر وحده. فجامعات مصر -مثلا- تدرِّس بالإنجليزية منذ أُسِّست، ومع ذلك لم تخرِّج عالما كبيرا، وما تنشر مصر كلها من البحوث الطبية لا يزيد على ١ ٪ مما تنشر أوسترالية، مع أن الطب يدرَّس في بعض جامعاتها بالإنجليزية منذ أكثر من مائة عام[١]. وإذا كان في أساتيذها متميزون، فإنما تميزوا بعصاميتهم وجدِّهم في صنع أنفسهم، لا بأنهم من نتاج الجامعة التي درسوا فيها، أو لأنهم درسوا بلغة أجنبية. ومما يدل على ذلك ما غدا واضحا من أن جل أساتيذ الجامعات العربية وطلابها لا يعرفون الإنجليزية معرفة تؤهلهم لأن يعلِّموا بها أو يبحثوا، وإنما يعلِّمون ويتعلَّمون بلغة لا يحسنونها، ويهملون لغتهم التي كان من اليسير عليهم أن يتقنوها، ولو أتقنوها وتعلَّموا بها وعلَّموا لكان لهم شأن في العلم، كما كان لغيرهم من الدول والشعوب التي اصطنعت لغاتها في التعليم والبحث العلمي، كإيران، فإنها تنتج ١١ ٪ مما ينتج العالم من البحوث العلمية، وهي السابعة في العالم في بحوث الفضاء، والخامسة عشرة في تقنية النانو[٢]، وأعانها تفريس العلم على إقامة المفاعلات النووية، وإطلاق الأقمار الصناعية[٣]. وهذا يصدِّق ما قال بعضهم:

---

(١) التعريب ونظرية التخطيط اللغوي، ٧٩، واللغة العربية وأسئلة العصر، ١٥١.

(٢) الجامعات الأجنبية في الدول العربية.

(٣) مستقبل العربية في سوق اللغات.

ليس في الدنيا بلد أنجز نموا ناجحا بغير لغته وثقافته[1]، كما تصدقه موازنة الدكتور عثمان سعدي بين الجزائر التي تصطنع الفرنسية في التعليم، وكورية وفيتنام اللتين تصطنعان لغتيهما في كل شيء، فقد استقلت الجزائر قبل كورية بثلاثة أعوام، وكانت تسبقها بخمسين عاما في المرافق، وبعد خمسين عاما من استقلال الجزائر كانت كورية من النمو والتقدم بحيث لا يجد الباحث وجها للموازنة بينهما. واستعانت الجزائر بكورية على تطهير وادي الحراش وتنقيته؛ إذ عجزت عن ذلك. وحلت كورية عام ٢٠٠٦ في الرتبة السادسة والعشرين في التنمية بين دول العالم، وحلَّ معظم الدول العربية، ومنها الجزائر، دون الرتبة ١٢٠[2]، وتحل في المرتبة السادسة في الإنتاج، والخامسة في التسويق، والمرتبة الثانية -بعد اليابان- في صناعة الأدوات المنزلية الكهربية، والمرتبة الثالثة بعد اليابان وأمريكة في صنع ذاكرات الحاسب الإلكترونية، والمرتبة الأولى من حيث نصيب الفرد من براءات الاختراع، ويبلغ نصيب الفرد فيها من الناتج المحلي ٢٢ ألف دولار في العام، وكل ما يسير على أرضها مصنوع في مصانعها، ويعز على المرء أن يجد في سوقها علامة أجنبية، أو سلعة مستوردة[3]. وليست الجزائر في شيء من ذلك، وإنما هي واحدة من دول العالم الثالث، في كل شيء. واستقلت فيتنام بعد الجزائر بنحو ثلاثة عشر عاما، وورثت الجزائر عن فرنسة مرافق متقدمة، وورثت فيتنام عن أمريكة بلدا مدمرا تدميرا كاملا، وفي عام ٢٠٠٦ كانت قيمة صادرات فيتنام الزراعية والصناعية ستة وعشرين مليار دولار، دون المحروقات، وقيمة صادرات الجزائر ستمائة مليون دولار، من غير المحروقات، ثلثها خردة حديد ونحاس من الكابلات الهاتفية والكهربية المسروقة. وفي عام ٢٠١١ م بلغت قيمة صادرات فيتنام الزراعية والصناعية أربعة وثلاثين مليار دولار، وصادرات الجزائر ملياري دولار، جل موادها الأولية -كالزيت والسكر- مستوردة بالعملة الصعبة. وعند فيتنام اكتفاء شبه ذاتي من الأغذية، وتستورد الجزائر أكثر ما تستهلك من الأغذية الضرورية،

(١) خمس عشرة سنة من النضال، ١٥٠.

(٢) اطلبوا الوطنية ولو في فرنسا، ١١٩.

(٣) العلم وبناء الأمم، ٤٤٧، ولغة تعليم العلوم بين اتجاهين.

مع ما للجزائر من موارد طبيعية، وما فيها من نفط وغاز، يؤهلانها لأن تكون دولة صناعية، وأكثر تقدما من كورية وفييتنام[1]. ويدلل الدكتور عثمان سعدي على إفلاس الجزائر الفرنكفونية، بعد خمسة وخمسين عاما من الاستقلال بأن الماء الذي يشربه سكان الجزائر العاصمة تقوم عليه شركة فرنسية، ومطارها الدولي الجديد تديره شركة فرنسية، وهو بأن يدعى مطار شارل ديغول أولى من أن يدعى مطار الهواري بومدين. وفي الجزائر توجُّه لتسليم السونيلغاز، والميترو الجزائري، وسكك الحديد، والطريق السيار شرق غرب، وغيرها إلى شركات فرنسية، لتصير جزائر المليون ونصف المليون شهيد إلى ما كانت عليه قبل ١٩٦٢، لكن بنفقة جزائرية[2]. أي إن معرفة الجزائر بالفرنسية، واصطناعها بدلا من لغتها الوطنية، ما نفعتها، ولا صيرتها إلى ما زعم من يحملها عليها حملا، من أنه يريد بها التقدم، واستيعاب التقنية، وهو إنما يريد أن يستلحقها بفرنسة مستعمرةً أبدية، وجزءا لا يتجزأ منها، كما تصر على ذلك فرنسة، منذ احتلتها، ولا ضرَّ فييتنام وكورية أن اصطنعتا لغتيهما في التعليم، بل مكَّنهما من استيعاب العلم، وإنتاج التقنية، وبلوغ ما تريدان من التنمية والتقدم والصناعة. وما الجزائر إلا كغيرها من بلدان العرب، ما جنت من اللغة الأجنبية علما ولا تقنية، وإنما اشترت التخلف، وأضاعت هويتها مجانا[3].

لقد كان الاستعمار الغربي -وما زال- يصر على أن يضرب العرب في مقتل، ويحول بينهم وبين التقدم، ويبقيهم على هامش الحياة تبعا له، لا يستقلون دونه بشيء؛ فأخرج العربية من الحياة، وتعلَّل لإخراجها بما قد رأينا من تعلات، أشاعها فيهم، فرددها الجاهلون، والمغترضون، وصادفت هوى في أفئدة الكسالى؛ فأثمرت فيها، ثم لَمَّا ورثه من ورثه من الحكومات، أبقى البلاد كما وجدها، ولم يكن له من الوطنية، والوعي ما يقتحم به العقبة، ويمحو آثار الاستعمار، وينتفض من مرقد البؤس والتخلف الذي أقامه فيه، وكان بعضها صنيعة للاستعمار، وإنما أنابها عنه لرعاية منافعه، ومن منافعه أن يبقى البلد على

(١) اطلبوا الوطنية ولو في فرنسا، ١١٩.

(٢) إنصاف لجمعية العلماء المسلمين الجزائريين.

(٣) اطلبوا الوطنية ولو في فرنسا، ١١٩.

التبعية، ومن التبعية استعمال اللغة، واستعمالها من أسباب التخلف وتعطيل التنمية، كما قال جاك شيراك: العلم والثقافة لن يُستنبتا في أرض بغير لسانها، والتاريخ لم يسجل قط أن أمة من الأمم بلغت من التنمية والتقدم الحضاري مبلغا بلغةِ غيرها. وجاك شيراك من رؤساء فرنسة الذين ينصبون في فرض الفرنسية على المغرب العربي، وهو عالم بأن ليس في وسعه أن يبلغ من التنمية والتقدم مبلغا بالفرنسية، فهو إذن يتعمد أن يحول بينه وبين التنمية والتقدم، كما تعمدته فرنسة منذ احتلت الجزائر، وتعمدته بريطانية، إذ أجبرت مصر على ترك العربية واصطناع الإنجليزية، وخادعت العراقَ لتحول بينه وبين التعريب، إذ كتب فارل الإنجليزي، القائم بأعمال مستشار وزارة المعارف بالعراق إلى الملك فيصل بن الحسين مذكرة، يقول فيها: أضرَّ استبدال العربية بالتركية في التدريس بتقدم أعمال وزارة المعارف إضرارا كبيرا؛ لأن الأساتيذ اضطروا إلى التدريس بلغة لم يتلقوا علومهم بها، ولم يتضلعوا منها، مع أنها لغتهم[1]. وإنما أراد صرفه عن التعليم بالعربية إلى التعليم بالإنجليزية، وإلا فليست الإنجليزية باللغة التي تعلَّم بها الأساتيذ العراقيون، ولا هي لغتهم. وقد بلغ فارل من فيصل ما أراد، غير أن التعليم بالإنجليزية كان أسوأ أثرا من التعليم بالعربية، ولا بد أن يكون كذلك. وما زال الاستعمار يوعز إلى بعض المنظمات الدولية أن تصدر عن التعريب من التقارير ما يسيء إليه، ويشكك في جدواه[2]، فيتمسَّك بها وبتلك التعلات من ينتحل العلم والثقافة، وينافح عنها الصنائعُ والمخدوعون، ويطيرون بها شعاعا؛ ليمكِّنوا لها في عقول الساسة، ويرددون ليل نهار ما كان خصوم كلوت بك يرددون، منذ نحو مائتي عام، ويكيدون التعريب كما كانوا يكيدونه، ويحتالون لمنعه بكل وسيلة. وقد كان من أسباب إخفاق التعليم في المغرب -كما يقول الخبراء- الاعتماد الدائم على توصيات صندوق النقد الدولي، ومكاتب الدراسات والخبرات الأجنبية[3].

(١) حركة التعريب في العراق، ٧٠ وما بعدها.
(٢) اللغات المغاربية في مواجهة التفوق الثقافي الأورومتوسطي، ٨٤.
(٣) أزمة النظام التعليمي في المغرب، ٦.

ومن سياسة الاستعمار أن يقتل لغة من يستعمر، كما قال أحدهم: «إذا أردتَ أن تحطم أمة ما فاسلبها لغتها»؛ لأن اللغة ثقافة، والثقافة هي روح الأمة، وسلْب الروح يسهِّل استعباد الجسد، وهي التي يعرف بها الشعب نفسه وعلاقته بالعالم، فإذا سُلِبها، فقدَ خصوصيته المعنوية التي بها قوام أمره، وسُلِب روحَ المقاومة؛ فتهيأ لتقبُّل المستعمر، وثقافته وسيطرته الاقتصادية والسياسية، وثقافته هي التي يسوِّغ بها أفكاره للشعوب المغلوبة. وهو يتوسل إلى سلب الثقافة بالحط منها، وفرْض لغته ليتحكم بها في أذهان المغلوبين[1]، ولأن التحكم في أذهانهم من أهم ما يتغيا من فرْضها كانت أولَ صادراته إلى مستعمراته؛ لأنها تعمل عمل القطار[2]، أي إنها تنقل ثقافته كما ينقل القطار البضاعة. وكان إحلال الفرنسية محل العربية والتمكين لها في الجزائر هما سياسة فرنسة، منذ احتلتها إلى اليوم؛ لأنها كانت تريد استلحاقها، وتعدها جزءا لا يتجزأ منها، وما كان لها أن تبلغ ما أرادت إلا بسلخها من هويتها، ولا شيء يعين على سلخها منها كالحؤول بينها وبين لغتها، وإحلال الفرنسية محلها، كما قال أحد المستعمرين الفرنسيين، في تقرير، كتبه عام ١٨٤٧: إن الجزائر لن تكون فرنسية إلا أن تكون الفرنسية لغتها القومية، والعمل العظيم الذي يتحتم علينا انجازه هو السعي في جعل الفرنسية هي اللغة الدارجة بين الجزائريين، إلى أن تحل محلَّ العربية، فهذه هي السبيل إلى استمالتهم إلينا، واقتدائهم بنا، واندماجهم فينا، وجعلهم فرنسيين[3]، ولكنهم كانوا يقولون إنه لا سبيل إلى تعليم الجزائريين شيئا حتى ينسوا كل شيء[4]. وقد بلغ الاستعمار بلغته ما أراد من الشعوب التي استعمر، فنفخ بها الروح الذي يريد، ونزع الروح الذي لا يريد، ثم رحل وما تزال مستعمراته مقيمة على ما تركها عليه، ويبلغ منها ما يريد، من غير أن يكلفه ذلك ما كان يكلفه الاستعمار العسكري؛ و«الشعوب المستعبدة تتخلص من نير الأسلحة

---

(١) انظر: تصفية استعمار العقل، ٤٣ و ١٦٢، وثقافتنا في عصر العولمة، ٣٨.

(٢) الجمهورية العالمية للآداب، ١٣٨.

(٣) السياسة الاستعمارية وإجراءاتها ضد التعليم العربي الإسلامي في الجزائر، ١٧٩ وما بعدها، والتنصير الفرنسي في الجزائر، ٨.

(٤) أضواء على سياسة تعريب التعليم والإدارة والمحيط الاجتماعي في الجزائر: ٢ - سياسة تعريب التعليم العام والجامعي في الجزائر، ٦٩.

بسهولة أكثر من تخلُّصها من نير اللغة»[1]؛ من أجل ذلك قيل: ما تغزوه اللغات والثقافات لا تقدر عليه الجيوش ولا الأنظمة الاقتصادية، فغزو الجيوش والاقتصاد غزو من الخارج، أما غزو اللغة والثقافة، فغزو من الداخل[2]. وقال أحد الأفارقة إن معاهدة برلين عام ١٨٨٤ -وهي التي قُسِّمت بها إفريقية بين الدول الأوربية- طُبِّقت بالسيف والرصاصة، لكن ليلة السيف والرصاصة تلاها صباح الحَكَك (الطباشير) والسبورة، وبعد العنف الجسدي في ساحة المعركة جاء عنف المدرسة النفسي، لكن العنف الجسدي كان بيِّن القسوة، أما العنف المدرسي، فكان بيِّن اللطف. وكانت المدرسة تجمع بين فعْل المدفع وفعل المغناطيس، فمن المدفع أخذت قوة السلاح وحسْمَه، ومن المغناطيس أخذت الجذب، فأخضعت الروح، وإنما أخضعته وسجنته باللغة، على حين أخضعت الأجساد بالسلاح[3]. وسَمَّى ما فعل تعليمُ الاستعمار «القنبلةَ الثقافيةَ»؛ لأنها تبيد إيمان الشعوب بأسمائها ولغاتها وبيئاتها وإرثها النضالي، ووحدتها، وقدراتها، أي إيمانها بنفسها، وتجعلها تعدُّ تاريخها يبابا، لا خير فيه، وتحرص على أن تتخلص منه، وتذوب في المستعمر ولغته، وتتكيف معه، وتعده العلاج الشافي مما هي فيه، وتسأل المستضعف أن يترنم بالثناء عليه، ويقول له: إن «السرقة مقدسة»[4]. أي إن سرقة الاستعمار ثروات الشعوب وما تُخْرِج أرضها، وإبادته ثقافاتها، وأنفسها، ذلك كله مقدس؛ لأن غايته «التنوير»، و«نشر الحضارة». ومنافع الغرب هي التي تحكم سياسته، وعلاقته بالغير، في كل شيء، فهو يسعى في محو الهويات حين يخشى أن تكون لسانا، يحرِّض عليه، ويدعو إلى الاستنكاف من متابعته، والاستسلام له، والذوبان فيه، ويخلقها، أو ينشر ما رمَّ منها، حين يريد أن يضرب بها هوياتٍ، يخشاها على نفسه ومنافعه. ومَن علم هذا، أعاد النظر فيما يرمي به المستعمرون ومَن تأثَّرهم العربيةَ طوال هذا العصر، وأيقن أنه جزء من حرب حضارية، غايتها هي غاية ما يَشنُّ الغرب على من يعادي من شعوب العالم ولغاتها وهوياتها ليحول بينها وبين أن تكون

(١) إمبراطوريات الكلمة، ٥٩.
(٢) ضعف المناعة اللغوية والهوية المرتعشة في المجتمعات المغاربية، ٦٧.
(٣) تصفية استعمار العقل، ٣١.
(٤) السابق، ١٨ وما بعدها.

حيث ينفس عليها. وما يقول الاستعمار في العربية إلا كما يقول في غيرها من اللغات، وما يكيدها ويكيد العربَ إلا كما يكيد من يعادي من الشعوب. فلما احتلت فرنسة فييتنام -مثلا- كانت تحتقر لغتها، ونزعت الكتابة الفييتنامية من المنشورات الإدارية، ووضعت مكانها الحروف اللاتينية، وأجبرت الأطفال على تعلم الفرنسية من الابتدائية، وكانت تسخر من تراث الفييتناميين، وتعلم الطلاب تاريخ فرنسة، وإذا علمتهم الفييتنامية علمتهم إياها بالفرنسية، كما تعلِّم بها سائر المقررات. وكان تلامذة الابتدائية العالية يدرِّسون عشر ساعات من الأدب الفرنسي، ولا يُجعَل للأدب الفييتنامي سوى ساعتين أو ثلاث، يُعلَّم فيها أدب عملاء فرنسة من الفييتناميين، وتعلم الفييتنامية في الثانوية لغةً أجنبية ثانية، بعد الإنجليزية أو الألمانية أو الإسبانية[1].

(٢)

ولو كانت للعرب نية صالحة، وعزيمة على التعريب صادقة، لكانت الذرائع التي يُتذرَّع بها إلى إخراج العربية من التعليم قد أزيلت مذ زمن بعيد، ولكن عدم إزالتها -مع إمكانها- دليل على عدم وجود الإرادة، وأن كل ما يقال في عدم صلاحيتها للعلم ذريعة يُتذرَّع بها إلى رفض التعريب: فقد نشأت في المائة والخمسين عاما الماضية دول كثيرة، استقلت بعد أن كانت محتلة، فوطَّنت العلم، واستعملت لغتها في كل شأن من شؤونها، وتتعاجزُ عشرون دولة عن تجاوُزِ صعوباتٍ، معظمها متوهم[2]. فأوجَهُ حجةٍ، يحتج بها معارضو التعريب أن اصطلاحات العربية قاصرة عن مفاهيم العلم، وهو قول كان صحيحا، والذي جعله كذلك تعطيل العربية قرونا، وعزْلها عن العلم، فكان لزاما أن تتكاثر المفاهيم باصطلاحاتها الأجنبية بمعزل عن العربية، ولن تزداد الفجوة بينهما إلا اتساعا، ما بقيت تلك العزلة، فاللغة بلا علْم خرساء[3]، فإن أُدخلت في العلم والحياة جدَّ لها من الاصطلاحات على قدر ما يجدُّ من المفاهيم، وقد رأينا في

(١) اللغة والهوية، ٤٣.

(٢) تعريب العلوم - القضيّة، ١٩٠.

(٣) فضل اللغة، تجربة ذاتية في تدريس الطب باللغة العربية، ١٧٥ (نقلا عن: اللغة العربية وتحديات العولمة، ٧٩٩).

حديثنا عن اللغة والبيئة أن البيئة لا تضم شيئا، كائنا ما كان، إلا كان له اسم في اللغة، ولا يجدُّ فيها جديد إلا أُجِدَّ له ما يُعرَف به، كما جدّت الألفاظ الإسلامية في العربية بمجيء الإسلام، وجدَّ ما هو معروف من ألفاظ العلم والحضارة في العصر العباسي وما تلاه من العصور إلى اليوم، بما جدَّ من المفاهيم في حياة العرب. ونموُّ الأفكار والأخيلة يقابله نمو المفردات والأساليب المعبرة عنها. ولما كفَّ بعض علماء العرب في هذا العصر عن الاختراع، وجانبوا التفكير العلمي المبدع، وقنعوا بالتقليد والنقل، كان لزاما أن يستعيروا اللغة الأجنبية، فنقْل الفكرة الأجنبية وتقليدها يستتبعان نقل اللغة المعبرة عنها. والعالِمُ الذي يخترع، والباحث المنشئ لا يجدان صعوبة في العثور باصطلاحات حاضرة في ذهنيهما أبدا بحضور معانيها[1]. وقد بطلت دعوى قصور الاصطلاحات بما وضع اللغويون ومجامع اللغة العربية منها، وبما أُلِّف من كتب، ونُشِرَ من مقالات، ومعجمات، ومجلات علمية، طوال قرن كامل، كالمعجم الطبي الموحد، ويحتوي على مائة وخمسين ألف اصطلاح، ومعجم الجامعة السورية، والمعجمات الموحَّدة الصادرة عن مكتب تنسيق التعريب بالرباط، والمعجم الطبي لأحمد ذياب، إلخ، ووضع مجمع اللغة العربية بالقاهرة أكثر من مائة وخمسين ألف اصطلاح علمي في مختلف التخصصات، وأصدر سبعة عشر معجما علميا متخصصا، وأقرَّ ستا وثلاثين مجموعة من مجموعات الاصطلاحات[2]. وبلغ ما أعدته المجامع، ومؤتمرات التعريب، ومركز التعريب في الرباط، والاتحادات والجمعيات العلمية المتخصصة، وبعض الأفراد، من اصطلاحات علمية مطبوعة في صورة معجمات، أو مجاميع اصطلاحية، مئات الآلاف، وأُدخل منها في حاسوب في المغرب نحو ستمائة ألف اصطلاح. وعرَّب مكتب تنسيق التعريب الدائم بالرباط ووحَّد من عام ١٩٧٣ إلى عام ٢٠٠٢، ١٣٢٩٠٤ من الاصطلاحات. وأنشأت مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية بالرياض مشروعها المعروف بمشروع البنك الآلي السعودي للاصطلاحات (باسم)، عام ١٤٠٣ هـ، وغايته جمع الاصطلاحات

---

(١) التعريب بين التفكير والتعبير، ٩٧.

(٢) اللغة العربية في إسرائيل، ٢٢٣.

التي عربتها المجامع العربية، أو مؤسسات تعليمية، أو أشخاص، في معجم إلكتروني موحد، وجَمع إلى عام ١٩٩٩ نحو ٣٥٠٠٠٠ اصطلاح، ويبدو أنها بلغت فيما بعد ٤٠٠٠٠٠[١]. وبلغت المعجمات المتخصصة في اصطلاحات العلوم والآداب والفنون بالعربية ٥٥٠ معجما، بين كتاب مطبوع، ومسرد منشور في مجلات متخصصة[٢]، فضلا عن معجمات أخرى رائدة، للمعلوف، وأحمد عيسى، ومصطفى الشهابي، والبعلبكي، إلخ. أما الكتب غير المعجمات، فمنها المناهج المقررة بكليات الطب في سورية، والكتب الأجنبية التي ترجم المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر بدمشق[٣]، والكتب التي ترجم مجمع اللغة العربية الأردني، ومنشورات المركز العربي للوثائق والمطبوعات الصحية بالكويت، ومنشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب بالرباط، والهيئة العليا للتعريب بالسودان، والجمعية المصرية لتعريب العلوم، وجمعية لسان العرب بمصر، والمنظمة العربية للترجمة في لبنان، وجمعيات الحفاظ على اللغة العربية في الإمارات (الشارقة)، والجزائر، والمغرب، ومنظمة الصحة العالمية، ومؤسسات صناعة الأدوية والمستلزمات الطبية، إلخ. وذكر أحمد مطلوب أن ما أُلِّف بالعربية، أو ترجم إليها من الكتب العلمية، مذ صدر قرار التعريب بالعراق عام ١٩٧٦ بلغ ألفي عنوان[٤]. ويُنشر في الوطن العربي كلَّ عام نحو من ألف وخمسمائة مقالة طبية بالعربية[٥]. وتترجم مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية مجلتين علميتين، هما مجلة Nature البريطانية، وهي أرقى مجلة علمية عالمية، وتَصدر كلَّ أسبوع، ومجلة Science & Vie الفرنسية، وتصدر كل شهر، وتُصدر مجلة علمية غير مترجمة. ويصدر مركز الفيصل «مجلة الفيصل العلمية». وكانت مؤسسة الكويت للتقدم العلمي منذ عام ١٩٨٦ إلى عام ٢٠١٦ تترجم مجلة Scientific American إلى العربية، باسم

(١) التعريب ونظرية التخطيط اللغوي، ٦٦ - ٧٠، واتجاهات الشباب الجامعي نحو لغة التدريس في الجامعة.

(٢) ببليوغرافيا المعاجم المتخصصة، اللسان العربي، ع ٢٠، ١٣٧ - ١٧٤، وع ٢١، ١٥٧ - ٢٠٠ وتجديد النهضة باكتشاف الذات ونقدها، ١٩٦ (هامش).

(٣) انظر: أهمية تدريس العلوم الطبية باللغة العربية، ٣٣ ما بعدها.

(٤) عن سياسات تعريب ما بعد الاستقلال، وقضايا اللغة العربية، ٥٣، والتعريب للأطفال، ٧٧٦، وتجربتي في تعليم الطب، ٥٠ وما بعدها، وحركة التعريب في العراق، ٢٢٩ وما بعدها.

(٥) تجربتي في تعليم الطب، ٥٣.

«مجلة العلوم»، ثم عدلت عن ترجمتها، فتولاها «المجلس التخصصي للتعليم والبحث العلمي» بمصر، وهو تابع لرئاسة الجمهورية، فهي تَصدر الآن باسم «للعِلم». وتصدر مؤسسة الكويت للتقدم العلمي اليوم مجلة «التقدم العلمي»، وتعويضا لـ«مجلة العلوم» أبرمت عام ٢٠١٦ اتفاقين لترجمة مقالات مختارة في مجلة باسم «العلوم»، مع ترجمة مجلتين علميتين عريقتين، هما New Scientist البريطانية و Science الأمريكية. وتتولى الإمارات العربية المتحدة ترجمة المجلة الأمريكية Popular Science باسم «العلوم للعُموم». وفتحت قطر منذ سنوات قليلة موقعا علميا ثريا، يسمى «منظمة المجتمع العلمي العربي»، يجمع المقالات العلمية في التخصصات العلمية، وينشر المترجَم منها والمؤلف، ويقدم أخبارا ومقالات علمية كل أسبوع، ويضم أسماء كثير من المجلات العربية، وما اشتملت عليه من مقالات. وهذه المجلات والمواقع إلكترونية مجانية كلها، ومن الممكن أن يفيد منها كل باحث. وترجمت مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية ألفيْ مقالة علمية إلى العربية في العلوم والصحة والمياه وتقنية النانو[1]. هذا إلى أن مؤسسة عالمية إقليمية، كمنظمة الصحة العالمية لشرقي المتوسط، تستعمل علماءها وخبراتها في تعريب الطب، وقد قررت أن تترجم أمات الكتب في الطب، وأنجزت منها ٨٠ ٪[2]. وهي جهود عظيمة، يمكن البناء عليها، وربُّها والطِّب لها حتى تبلغ المبلغ الذي يطمح إليه من يريد الارتقاء بالعربية، أما رفضها، والتعلل بأنها لم تبلغ ما بلغته المؤلفات الإنجليزية والفرنسية والروسية وغيرها، من الشمول والحداثة، فما هي إلا تعلات يعارَض بها التعريب معارضة صريحة. ومن نافلة القول أن النتاج العلمي في اللغات الكبرى لم يُخْلَق في يوم، ومن جدَّ في التعريب فليصبر وليخط الخطوة الأولى، ويصرَّ على ألا يقف أو يتراجع، ولسوف يرى أن قد بلغ كثيرا مما أراد، بعد مدة لن تطول، أما من يشترط ألا يعرِّب حتى يجد الكتب العلمية كهمِّ النفس، من غير أن يعمل، فإنما يرفض التعريب، ولكنه يستغفل بتعلات، لا تجوز إلا

(١) رغم الأعداء: اللغة العربية تزدهر.

(٢) انظر: السودان ينضم لسوريا في تعريب تدريس العلوم، وممثلة منظمة الصحة العالمية غادة الشربيني لـ «الجزائر نيوز»: الفجوة اللغوية أدت إلى عدم إلمام الطالب الجامعي بالمادة العلمية.

على الصبيان. وهو ما تدل عليه أمور كثيرة، ويدل كل شيء على أنه سياسة العرب الرسمية، فمما يدل عليه ردة العرب عن التعريب في أول هذا القرن، بعد أن قطعوا فيه شوطا كبيرا في النصف الثاني من القرن العشرين، وهي ردة جماعية، وقعت في وقت، وذلك يحمل على الظن أنها كانت ردة مبيتة[1]، ومما هو مبيت منها قطعا ما كان بعد الحادي عشر من سبتمبر عام ٢٠٠١، فقد حسب أنصار تعريب التعليم الجامعي في أول العقد التاسع من القرن العشرين أن قضية التعريب قد حسمت في التخصصات النظرية، ولم يبق إلا معالجة آثار التدريس باللغات الأجنبية في بعض التخصصات العلمية، كالطب، والصيدلة، والكيمياء، بيد أن هذا الحسبان سرعان ما وَهن في بعض التخصصات النظرية إلى العودة إلى التدريس باللغات الأجنبية[2]. وكان من أبرز الظواهر التي ميزت التعليم الجامعي المصري في العقد الأخير الاتجاه نحو التدريس باللغات الأجنبية، وقد بدأ أول الأمر محدودا في إحدى كليات التجارة في العقد السابع من القرن العشرين، ولكنه سرعان ما انتشر منذ أول العقد التاسع ليشمل كثيرا من التخصصات الأخرى في كليات الآثار، والحقوق، والإعلام، والاقتصاد. وعند بعض الجامعات خطط للشروع في برامج للتدريس باللغات الأجنبية في تخصصات أخرى[3]. ومما يدل على أن رفض التعريب سياسة رسمية في الوطن العربي أن «أهل الحل والعقد»، والمؤثِّرين في القرار العربي يرون كلهم أو جلهم -عن علم، أو عن غير علم، أو عن تبعية سياسية أو فكرية- أن التقدم العلمي لا يكون إلا بلغة من لغات الغرب! ولذلك يتعمدون إخراج العربية من العلم، والتمكين للغات الأجنبية[4].

على أن قضية الاصطلاحات والتذرع بها إلى معارضة التعريب مبالغ فيها جدا، فاصطلاحات العلم لا تزيد على ٣,٣٪ من مفردات النصوص العلمية[5]،

---

(١) رغم الأعداء: اللغة العربية تزدهر.

(٢) التدريس باللغات الأجنبية في الجامعات المصرية، ٢.

(٣) السابق، ١.

(٤) رغم الأعداء: اللغة العربية تزدهر.

(٥) تجربتي في تعليم الطب، ٨٧.

و٢ ٪ عند بعض الباحثين، وبين ٥ و٧ ٪[1] عند بعض، ويرى بعضٌ أنها أقل من ١ ٪، ويذهب بعض خبراء الترجمة إلى أنها لا تزيد على ١٥ ٪[2]. وانتهت بحوث كثيرٍ من العلماء المتخصصين في تعريب العلوم -كبحث المرحوم الدكتور مصطفى بن يخلف- إلى أن الاصطلاحات لا تتجاوز ٢٥ ٪ من مفردات المادة العلمية[3]. أما ما يذهب إليه بعض الدراسات من أنها تجاوز ٥٠ ٪ من مفردات لغات البلدان المتقدمة[4]، ففيه مبالغة كبيرة، وهو بعيد جدا من التقادير السابقة. أما أكثر لغة العلم، فليس باصطلاحات، وإنما هو كاللغة المستعملة في شؤون الحياة كلها، ولا جدال في سهولة ترجمته. وآية ذلك أن الأطباء والعلماء يشرحون دروسهم بالعامية، فيُفهَم ما يقولون، مع ما يكون في كلامهم من اصطلاحات أجنبية. وليس من السائغ أن يُعدَل عن تعريب العلم من أجل ما لا يزيد على ٢٥ ٪ من لغة النصوص العلمية، ويتجاهل ما لا يقل عن ٧٥ ٪ منها، لا خلاف في سهولة ترجمتها. هذا إلى أن ما تعذَّر تعريبه من الاصطلاحات يمكن أن يُبْقَى عليه بلفظه الأجنبي ريثما يعثر له باصطلاح عربي، يرضى عنه أهل العلم والتخصص، وذلك لا ينافي التعريب، وهو ما كان يعمل به أساتيذ كلية الطب بجامعة دمشق، وتراه طائفة من أنصار التعريب، وتدعو إليه[5]، كما كان يعمل به التراجمة الأولون في العصر العباسي، فقد لجؤوا في أول عهدهم بنقل العلوم إلى التعريب ليسدوا حاجة، عرضت لهم، فقالوا: الأرثماطيقي، والفيزيقي، وقاطيغورياس، وإسطقس، للحساب، والطبيعة، والمقولات، والعنصر، فما وقف في وجههم يوما اصطلاح أجنبي، ولا حال بينهم وبين ترجمة شيء مما أرادوا ترجمته. بل كان من ترجمتهم ما يدل على عدم الاكتراث بالاصطلاح، كأنما يتساوى عندهم تعريبه وترجمته، وآية ذلك أن يورد أحدهم الاصطلاح باليونانية والعربية، لا يبالي أيهما ذكر، كما يفعل

---

(١) الواقع اللغوي في العالم العربي، ١٣١ وما بعدها، وتعليم الطب بلغة الأم، ١٠٢.

(٢) واقع التعريب من ألفه إلى يائه، ٦٣، وحوار مع الدكتور الباحث فؤاد بوعلي ١.

(٣) الموضع السابق.

(٤) منهجية وضع المصطلح، أحمد شفيق الخطيب، العربية وبناء الذات، http://library.islamweb.net/newlibrary/display_umma.php?lang=&BabId=1&ChapterId=2&BookId=2191&CatId=201&startno=0.

(٥) اللغة العربية في التعليم العالي والبحث العلمي، ٤٥، والعلم واللغة، ٤٩.

الخوارزمي، فهو يقول إن «الأمور الإلهية» تسمى باليونانية «تاولوجيا»، وإن «علم الأرتماطيقي» هو علم العدد والحساب، و«الجومطريا» هو علم الهندسة، و«علم الأسطرنوميا» هو علم النجوم، وعلم الموسيقا هو علم اللحون[1]. فهو يستعمل الاصطلاح اليوناني مرة، ويفسره بالعربية، ويستعمله بالعربية مرة، ويذكر اسمه باليونانية. ويذكر في الفصل الذي خصَّ به المنطق أسماء فصوله التسعة باليونانية، مع أنه يفصِّل كل واحد منها فيما بعد، ويسميه بالعربية[2]. وكذلك كان يصنع ابن النديم، كقوله: الكلام على سوفسطيقا، ومعناه الحكمة المموهة، والكلام على ريطوريقا، ومعناه الخطابة، والكلام على أبوطيقا، ومعناه الشعر[3]. وهو كثير جدا في كتابه، وما أريد أن أطيل بذكره. ولعل الذي حملهم على هذا أن الاصطلاحات شاعت أولُ بألفاظها اليونانية قبل أن يُحْكِم التراجمة صنعة الترجمة، وكان ذلك في البدايات، إذ كان كثير من التراجمة لا يحسن العربية، ولا يحسن اليونانية. ثم لما نضجت الترجمة شيئا، وبان ما كان خافيا من معاني الاصطلاحات، ترجموها، وكان ذلك بعد أن ازدهرت حركة الترجمة واتسعت آفاقها، وظهر من له معرفة بالعربية وبغيرها من اللغات[4]. وهو ما يدل عليه ما يروى عن حنين بن إسحاق، أنه كان ينتقد في عنف على ترجمة المتقدمين، كما كان ينتقد على ترجمته هو أيضا، إذ كان شابا، وأنه أعاد ترجمة معظم ما كان قد ترجم[5]. وكان من يذكر منهم اللفظ اليوناني إنما يذكره لييسر على القارئ فهْم ما يريد؛ لأنه ربما لا يعرف غيره لشيوعه، وعدمِ شيوع مقابله العربي، وبهذا علل أحد الباحثين ورود تسميتين للشيء، إحداهما يونانية، والأخرى عربية، أن التراجمة كانوا إذا اهتدوا إلى لفظ عربي أحلُّوه محل اللفظ الذي عرَّب سلفهم، ولهذا أعاد بعض متأخريهم النظر فيما ترجم السلف، فأصلحوا ما فيه ونقحوه، وتقللوا من المعرَّب، كما عرَّبوا «الأورطى»، فلما تبين لهم أن «الأبهر» يؤدي معناه، استبدلوه به، وعرَّبوا «الباريطون»

---

(١) مفاتيح العلوم، ١٥٣ وما بعدها.

(٢) السابق، ١٦٤.

(٣) الفهرست، ٣٤٩ و ٣٧١.

(٤) بحوث مصطلحية، ١٢٩.

(٥) العربية لغة العلوم والتقنية، ١٤٠.

بمعنى الغشاء الذي يغلف أحشاء البطن، ثم بان أن «الصفاق» بمعناه، فأحلوه محله[1]. وهو ما كان يذهب إليه أنستاس الكرملي أيضا، فقد قال إن الذين وضعوا الألفاظ الفارسية والسريانية لم يكونوا من اللغويين، بل من النقلة، أما اللغويون فهم الذين وجدوا لتلك المفردات عربيات فصيحات، قتلت تلك الأعجميات الدميمات. فقد قال النقلة مثلا: السولوجسموس، والأفودقطيقي، والسوفسطيقي، والريطوريقي، والبيوطيقي، ولما جاء المعربون اللغويون قالوا عوضا عنها: القياس، والإيضاح، والمواضع، والتحكم، والخطابة، والشعر[2]. ويصدِّقه ما قال صلاح الدين الصفدي من أن يوحنا البطريق، وابن الناعمة الحمصي، وغيرهما كانوا ينظرون في الترجمة إلى كل كلمة مفردة من الكلمات اليونانية، فيترجمونها بما يرادفها من الكلمات العربية، فإن لم يجدوا لها مرادفا، أبقوا عليها بلفظها؛ فوقع في ترجمتهم كثير من الدخيل، وكان حنين بن إسحاق والجوهري يحصِّلان معنى الجملة في ذهنيهما، ثم يعبران عنه بجملة عربية، وإن لم تساو الجملة اليونانية في الألفاظ؛ فسلمت ترجمتهما مما وقع في ترجمة غيرهما[3]. وقد أدخل بعض التراجمة من العرب المعاصرين كلَّ منكر من الدخيل، يعسر التلفظ به، كذلك الذي أدخل ابن البطريق وابن الناعمة، إما لعدم علمهم بما يرادفه من العربية، وإما لكلفهم بالدخيل، إلا أن من غير المتوقع أن يرجعوا عنه إلى ما وُضع له من مقابلات عربية؛ لأنهم لم يُحدثوا علما، يهديهم، وربما لا يريدون إحداثه، ومنهم من تستهويه اللغات الأعجمية، ويرى لها من الدلالة على العلم ما لا يرى للعربية، وهو داء، كان بعض التراجمة الأولين مصابا به أيضا[4]. وتعريب العلوم هو استعمال العربية فيها، تعليما وتأليفا، وليس هو تعريب الاصطلاحات فقط، ولا يضيره أن يكو بعض الاصطلاحات في أول الأمر بلغة أجنبية؛ لأن اللفظ المفرد شيء، وأسلوب التفكير ولغة التدريس والكتابة شيء آخر، وعدم معرفة

---

(١) في سبيل العربية، ٨٨.
(٢) لغة العرب، ٦/ ٢٩٢ وما بعدها (نقلا عن: حركة التعريب في القرآن، ٨٩).
(٣) الغيث المسجم، ١/ ٧٩ وما بعدها.
(٤) كتاب الصيدنة، البيروني، مخطوط، ١٤، (نقلا عن: حركة التعريب في العراق، ٥ وما بعدها).

اسم الشيء بالعربية لا يحول دون الحديث عنه، ووصفه وذكر خصائصه[١].
ويبدو أن بعض الشعوب الجادة في توطين العلم ونقْله إلى لغتها ترتئي مثل هذا الرأي أيضا، كما يبدو من قول الكاتب الفلبيني أوكامبو: سوف نستعير الاصطلاحات الإنجليزية إلى أن يتفق الخبراء على الاصطلاحات الفلبينية المقابلة لها[٢].

وتُرمى في وجه دعاة التعريب حجج لا تنتهي، كأن الاصطلاحات لم تعرَّب، و ما عُرِّب منها ليس دقيق الدلالة على ما تدل عليه الاصطلاحات الأجنبية، وأن الذي يدرِّس العلوم التجريبية بها لن يستطيع زيادة معلوماته، ولا مواصلة دراسته؛ لأن ما يجدُّ في هذه العلوم مكتوب بغير العربية، ويدَّعون أن العربية في طبعها عجز عن استيعاب العلوم والمخترعات، وأنها لغة عتيقة، غير صالحة للحياة. وقد أتى على إنشاء كلية الطب بدمشق نحو من مائة عام، وهي تعلم العلوم بالعربية، وتبرهن على أن هذه اللغة لا تعجز عن مجاراة اللغات الأخرى، إذا ما تعاهدها أبناؤها وأخلصوا لها[٣]. ولم يدرس في جامعة دمشق شيء من العلوم بلغة أجنبية منذ نشأتها. وقد اكتمل التعريب في سورية بتعريب الطب في جامعة حلب عام ١٩٨٥ م[٤].

ونبش اليهود العبرية من المقابر، فنشروها، وجعلوها لغتهم الرسمية في كل شيء، واصطنعوها في التعليم، وأنشؤوا مراكز للترجمة، تنقل ما جدَّ من علوم وفنون، لئلا يحتاج اليهودي في فلسطين إلى أن يتعلم لغة أجنبية، إن شاء ألا يتعلمها. وهم في حرب مع جيرانهم، لا ينطفئ أوراها، وصنعوا ما صنعوا في أقل من خمسين عاما. واتخذت إيسلندة لغتها لغة رسمية، وهي دويلة صغيرة، سكانها ٣٢٠ ألف نسمة، وليس لها ماض عريق، ولا حضارة مجيدة، ولم يَحُلْ تمسُّكها بلغتها واصطناعها إياها في التعليم والبحث العلمي بينها وبين التقدم، فقد تبوأت عام ٢٠١٠ م المرتبة الرابعة عشرة في دول العالم المتقدمة، وعدت رابعة أكبر البلدان المنتجة، بحسب الفرد. ويسكن فنلندة نحو من أربعة

(١) اللغة العربية في التعليم العالي والبحث العلمي، ٤١ و ٤٥.
(٢) أثر التعليم باللغة الأجنبية على التعليم باللغة العربية.
(٣) اللغة العربية في التعليم العالي و البحث العلمي، ١٧
(٤) واقع التعريب من ألفه إلى يائه، ٧٧.

ملايين، والفنلندية هي لغتها الرسمية، وبها أنتجت أحدث التقنيات، وهي لغة الطب[1]. وليست العبرية والإيسلندية والفنلندية بخير من العربية، ولا أكثر مرونة، ولا أقدر على مسايرة جديد العلم، واستيعابه، ولا اليهود والإيسلنديون والفنلنديون بأعرق من العرب، ولا أعظم حضارة وتاريخا. وأحيا يوليوس نيريري اللغة السواحلية في تنزانية، فجعلها لغة التعليم في جامعة دار السلام، تدرس بها العلوم كلها، حتى الطب والهندسة[2]، وتدرس إرمينية العلوم كلها بلغتها، وسكانها ثلاثة ملايين نسمة. وليست العربية دون السواحلية والإرمينية في أمر من الأمور. ومن اللغات لغات لم تكن تُعَدُّ في اللغات، ولم يكن لها ماض علمي، وهي اليوم تبين عن المرتبة العلمية والصناعية الرفيعة التي بلغها أهلها، فالتشيكيون كان النمسويون والألمان، وبعض أبناء عمومتهم من السلاف ينسبونهم إلى الجفاء والغلظة، ويقولون إنهم يتكلمون لهجة لا تقل عنهم جفاء وغلظة، وقد صنعوا لغتهم منذ عقود فقط، وهم اليوم يستعملون «لهجتهم الجافية الغليظة» في أحدث العلوم، وأرفع الصناعات، ومكانتهم العلمية والصناعية لا تقل عن مكانة الروس وغيرهم، بل إن الروس يأخذون عنهم، ويقرون لهم بالفوق في كثير من الميادين[3]. ولغة السويد هي لغة العلوم فيها بعد أن كان فيخته يعدها لهجة متأخرة[4]. وصنعت كورية الجنوبية نهضتها بلغتها، وهي لغتها الرسمية، وبها تنشر الصُحف ووسائل الإعلام كافة، وتخضع كلها لقانون مُراقبة السياسة اللغوية للدولة، واللافتات كلها، وأسماء المتاجر، تكتب بها وحدها، وتلزم السفارات والفنادق الكُبرى كتابة الحروف الأجنبية الصغيرة، تحت الحروف الكورية الكبيرة[5]. وما زال العرب يمترون في لغتهم امتراء البيزنطيين: هل تصلح للعلم، أو لا تصلح إلا للأدب وحده:

نعيب زماننا والعيب فينا ... ولو نطق الزمان إذن هجانا

وبلاء العرب ليس بالعربية، ولكن بقوم منهم، يجهلونها، ويجهلون غيرها

---

(١) حوار اللغة، ١٥٠، وإشكالية تعريب التعليم العالي، محمود أحمد السيد، من مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة العدد ٨١، ص ٢٤٤-٢٦٢. يراجع.

(٢) ١٥ سنةمن النضال، ١٨٦.

(٣) إنية وأصالة، ٤٩ وما بعدها.

(٤) السابق، ٥٢٧.

(٥) لغات في الطريق إلى الاندثار، موقع الأمن والحياة.

من اللغات، وإن شدوا من بعضها ما يدل على مقدار عقولهم، ومبلغ صلاحيتهم لما يبوَّءون، وآخرين، يظاهرون عليهم من يعالن بعداوتهم. وقد قال مالك بن نبي -رحمه الله-: «كثيرا ما لاحظت في حياتي أن المسلم المثقف، مهما يكن نوع ثقافته، يخلق من نفسه المعوقات التي تحول دون العمل، إن لم يجدها في طريقه»[1]. وهي طبيعة الكَسِل، يفكر فيما يعتذر به من عدم أداء العمل أكثر مما يفكر في تذليل ما يعترض إنجازه.

على أن القضية لو كانت انفتاحا على تراث أمة، وحرصا على علم، لا يستفاد إلا من لغتها، لما جاز لأمة تحترم نفسها أن تصنع بلغتها ما يصنع العرب بالعربية، فإن الانفتاح «على العالم يفرض أولا ثقة بالنفس راسخة وطيدة»، واستعارة الحضارات ما يصح أن يجعل ثمنه النفس والهوية، فماذا يفيد الأمة أن تربح العالم، إذا خسرت نفسها؟ إنها صفقة خاسرة[2]، تأباها الشعوب الكريمة، كما قال تران هوي تيوك، الرئيس المساعد للجمعية العامة للطب في فييتنام: ينبغي ألا ننسى جانب القضية الوطني المهم، أليس غريبا أن يكون الطبيب في بلد مستقل، وحر، وذي سيادة، يتكلم، ويكتب مذكراته ووصفاته بلغة أجنبية، كما كنا نفعل في عهد الاستعمار؟[3]. وقال نغوين فان هوين، وهو فييتنامي أيضا: كيف يمكن مواطنين يعيشون في بلد واحد، ويزعمون أنهم يحبون الأرض التي ولدوا فيها، ويتحدثون عن كبريائهم الوطنية، ثم يتكلمون فيما بينهم بلغة أجنبية، ويربون أولادهم بلغة أجنبية، بلغة ليس لها علاقة أي بثقافتهم الوطنية، ولا بخصائصها، ولا بأفكار الشعب ومشاعره؟[4]. بيد أن تلك الأسئلة إنما يسألها مَن فيه بقية من حياة وكرامة، ونخوة وطنية وشهامة، كأحرار فييتنام، ولا يرضى أن يكون صنيعة للاستعمار إلا من نزعت منه هذه، وما شاكلها من أخلاق الرجال. وكيف تبقى في المرء بقية منها، وهو يمالئ عدوه على نفسه ووطنه وأمته وحضارته؟!

وما يزال في مثقفي العرب من إذا اقتُرح تعريب التعليم، أَنذَر العواقب

(١) مذكرات شاهد للقرن، ٤٢٤.
(٢) خمس عشرة سنة من النضال، ١٦.
(٣) اللغة والهوية، ٥٣.
(٤) السابق، ٢١.

الوبيلة التي ستحل بالعرب منه، كأنَّ سورية لم تعرِّب العلم كله، حتى الطب الذي يدَّعون أنه لا يكون إلا باللغة الأجنبية، فتنجح في تعريبه، وكأنَّ تركية لم تنجح في التتريك، ولم تنجح ماليزية، وإندونيسية، وكورية، وفييتنام، وبلغارية، ورومانية، وفنلندة، والسويد، والنرويج، والدانمارك، وهولندة، واليونان، وهنغارية، والبرازيل، وألبانية، والمجر، وتنزانية، ورومانية، وكيبيك الكندية، وبورتريكو الأمريكية[1]، وإسرائيل، وإرمينية، وغيرها من بلدان العالم، في التعليم والبحث العلمي بلغاتها، أليس عجيباً أن تُدرِّس هذه الدول العلوم بلغاتها وتبقى العربية -وهي لغة الحضارة قروناً كثيرا، ولغة القرآن العظيم التي ينطق بها مئات الملايين داخل الوطن العربي وخارجه- غريبة عن العصر، معزولة عن المؤسسات العلمية؟. والفلبين، وهي من أعرق دول العالم في الاستعمار، والتبعية للغرب، تتراجع عن التعليم بالإنجليزية بعد سبعة وثلاثين عاما من التعليم بها، وتقرر العودة إلى التعليم بلغتها؛ لِمَا بدا لها من سيئ الأثر في التعليم بالإنجليزية، وما قرر خبراؤها بعد اطلاعهم على نتائج الدراسات التربوية في أنحاء العالم، وما انتهت إليه من أن تدريس الأطفال باللغة الأم أفضل من تدريسهم باللغات الأجنبية، وأعون على استيعاب العلوم، ولم يثنها عن ذلك أن الآباء يريدون أن يتعلم أبناؤهم الإنجليزية؛ لأنها لغة العمل[2]. وكأن الذين ينذرون العرب التعريب ينذرونهم بلاءً، يدخره القدر لهم من دون الأمم، وللغتهم من دون اللغات، وكأن العربية من دون اللغات هي التي لا تصلح للعلم، وكأن البلادَ التي تُحذِّر التعريب أكثر تقدما من البلاد التي عَرَّبت، ومن البلاد التي تعلِّم بلغاتها، ويختصمون في التعريب أكثر من قرن، وقد تجاوزت توطينَ التعليم مائتا دولة في العالم، بعضها دويلات قَزَمية مساحةً، وحضارة[3]، واقتصادا، وسكان كثير منها لا يزيدون على بضعة ملايين[4]، وفيها ما لا يزيد سكانه على ثلاثمائة وعشرين ألفا، كإيسلندة، ولغة أكثرها بدائية، وليس لها

---

(١) تعليم الطب بلغة الأم، ٩٨.

(٢) أثر التعليم باللغة الأجنبية على التعليم باللغة العربية.

(٣) تجربة جامعة العرب الطبية في تعريب العلوم الطبية، ٧٥.

(٤) تعريب العلوم - القضية، ١٩٠، واتجاهات الشباب.

رصيد علمي، ولا ماض حضاري، ولا كان لها يوما شأن[1]، وبعضها مشهور بالصعوبة، كاليابانية، والصينية، والفييتنامية، والكورية، وشحِّ التراث العلمي، كالتركية، والأرمنية، والكورية، والألبانية، والموتِ عشرين قرنا، كالعبرية. فالألبانية -مثلا- ليس فيها إلا ٤٣٠ كلمة مشتقة من وعائها الأصيل، وسائر مفرداتها (٤٧١٠) دخيل من لغات أخر، وبلغت الكورية من الشح أن اقترضت ٧٥٪ من مفرداتها من الصينية[2]. وبعض هذه الدول -فوق أنها وطَّنت العلم بلغاتها، على حداثة عهد لغتها بالعلم- تأبى الدخيل، وتصرُّ على النقاء اللغوي، كإيسلندة، فإنها لا تستعير الكلمات الأجنبية، وإنما تتعمد استحداث كلمات جديدة لمعانيها، أو تستعمل كلماتها القديمة للمعاني الحديثة، حماية للغتها من التأثير الأجنبي، فكلمات كالديمقراطية، والأيديولوجيا، وكمبيوتر، وتلفزيون، وإبستيمولوجيا، وسيكولوجيا، وسائر الكلمات المنتهية بـ «لوجيا» وبـ «طية» التي دخلت العربية من غير رقيب، لم تدخل الإيسلندية، وإن كانت كلماتٍ أوروبية، وإنما سكَّت لها مقابلات من الإيسلندية. وأسسوا للغتهم مجمعا علميا وعملوا على تجديدها، وأدخلوها في مجالات الحياة كلها[3].

وتظل العربية طريدة، كالبعير الأجرب، غريبة عن العصر، معزولة عن كثير من مجالات الحياة، ولا سيما المؤسسات العلمية، وهي لغة الحضارة ذات التراث العظيم، وفيها من المرونة، وثراء المعجم ما لا نظير له في لغة من اللغات، بشهادة كل عارف منصف!.

(٣)

لقد كتبت صحفية فرنسية مشهورة في «الإكسبرس» الأسبوعية تعليقا على هزيمة ١٩٦٧، قالت فيه: إن العرب الذين اخترعوا الجبر عاجزون اليوم على استعمال الآلات الإلكترونية التي لا يمكن خوض حرب عصرية دونها، ووازنت بين هذا «العجز» وانتصار الفييتناميين على أمريكة، ولَمَّحت إلى

---

(١) اللغة العربية وتحديات العصر، ١٥٥.

(٢) الأصوات والإشارات، ٩٢ (نقلا عن: العربية ورهانها العولمي لسانيا، ٧٢٦).

(٣) إنهم يدرسون الطب بالإيسلندية، والحرب الكبرى على اللغة العربية.

أن أسباب اختلاف الفييتناميين عن العرب قد تكون عرقية[1]، أي إن العجز والضعف خليقة في الجنس العربي. كذلك صارت تذهب الظنون في تخلف العرب كلَّ مذهب، حتى لَيُظَنُّ أنه جبلَّةٌ فيهم، دون أكثر من كان شريكا لهم فيه؛ من طول الرضا به، والإقامة عليه. والتقدم والتخلف ليسا جبلة في أحد، وإنما تقدَّم الفييتناميون بإيجابية الثقافة، وقوة الشكيمة، والاعتداد بالهوية، والأنف من التبعية، ووعي القيادة، وصدق انتمائها إلى أمتها، وإصرارها على التقدم، وبَصَرِها بالسبل إليه، وبماهية اللغة، ومكانها من العقل، وما يمكن أن تصنع لأهلها إذا اصطُنِعت وسيلةً للتعليم، وما يفعل غيرها من اللغات إذا استبدل بها. ولن تزال تجربة الفييتناميين منارا تعشو إليه الشعوب الحرة الواعية، التي تأنف من التبعية والهوان، وتدري من أين تؤتى الحضارة والتقدم، وتعلم أن لهما بابا غير التبعية، والحداثة الشوهاء، واستعارة الألسن، وأن التنمية لا تُشترَى بعُمْلة أجنبية، وأن من القيم الأخلاقية والاجتماعية والثقافية ما لا يُستورَد، وإنما يصنعه من يحتاج إليه[2]، وأن استيراد منتجات الحضارة لا يصنع حضارة، وإنما تصنعها الثقافة الإيجابية، والأفكار العلمية. أما الذين لا يدرون ذلك، ويعتقدون أن التشبه «بالكرام فلاح»، ولا يرون منقصة في التبعية، فلن تزال حالهم وحال لغتهم كحال العرب والعربية: تابعين، ضائعين، ليس لهم لون، ولا طعم، ولا اعتبار بين الأمم، يزدرون لغتهم، ويسخرون منها، ويَجِدُّون في قتلها، ويقرنونها بالتخلف، ويجعلون اللغات الأجنبية هي الباب إلى المال والشرف، حتى فُقِدت عزة الأمة الفكرية، وشكَّ أبناؤها في أنفسهم، وفي أهليتهم لأن يتجهوا لشيء، واحتقروا تراثهم ولغتهم، وقرَّ في نفوسهم ونفوس غيرهم أن الثقافة العربية قرينة التخلف[3]. وقد قال وزير التربية الفييتنامي إن حكام فييتنام الجنوبية -وكانوا صنائع لأمريكة- كانوا يسوِّغون الإبقاء على الإنجليزية لغةً للتعليم العالي في البلاد بحجج شتى، فيزعمون أن الفييتنامية لمَّا تبلغ مبلغا، يمكِّنها من استيعاب المعارف العلمية الحديثة، وأن اللغة لا تعدو أن تكون

---

(١) ثقافتنا في ضوء التاريخ، ١٢٠.

(٢) بين الرشاد والتيه، ١٧٢.

(٣) التعريب ودوره في تدعيم الوجود العربي، ٧٢.

وسيلة، والمهم تحصيل العلوم، واستعمال الفييتنامية في التعليم الآن مضرٌّ به، فهي لغة غنية في الآداب والفنون، فقيرة في العلوم[1]. وهي الحجج التي يرددها معارضو التعريب جهلا أو كسلا، أو تبعية. كقول بعضهم إن اللغة ليست إلا أداة لنقل المعارف والمفاهيم نقلا محايدا، والأهم هو نقل المعارف لا اللغة في نفسها[2]، وقول أحد السودانيين: إن المهم عندنا الآن هو التقدم الطبي، والإفادة من أحدث وسائل التشخيص والعلاج وأنجعها، أما اللغة التي يدرَّس بها الطب وغيره من العلوم التطبيقية فترَفٌ، لا تحتمله حالنا، فإذا أنجزنا أعمالا علمية متميزة، أمكن النظر في تعريب الطب وغيره من العلوم، وحينئذ سيهرع العالم إلى الترجمة من لغتنا إلى لغاته[3]. وفي دراسة ميدانية لأحد أساتيذ جامعة الخرطوم عام ١٩٨٣ أن كثيرا من أساتيذ جامعة الخرطوم لا يرون ما يدعو إلى التعريب، وأن صفوة المتعلمين من السودانين ينفرون من العربية الفصحى، ونحوها وصرفها، ولا سيما الذين تعلموا في أوربة، وكثير منهم يجيدون الإنجليزية، ويقرُّون بأنهم لا يعرفون العربية، ويذكرون بشيء من الحسرة أن تعريب المناهج في الثانوية صحبه ضعفٌ في المعرفة بالإنجليزية، وأن الكتب والمراجع بالعربية غير عتيدة[4]. واحتجَّ بعض معارضي التعريب بأن ألفاظ كثير من الاصطلاحات العلمية المترجمة إلى العربية غريبة، ويصعب حفظها، كالقَمَعة، بمعنى (Stomoxys) أو (Midge)، والمُعَثْكلة، بمعنى (Pancreas)[5]. وقال بعضهم إن الكتب العراقية والسورية المترجمة تصعب قراءتها لصعوبة لغتها وغرابتها على بعض العرب، وفيها اصطلاحات غير متداولة في غيرهما من الدول العربية، كالخَمَج، بمعنى الالتهاب، والعَفْج بمعنى الأمعاء، فخَمَجٌ في العَفْج يعني التهابا في الأمعاء، هل هذه لغة عربية؟! هل تصلح لعصرنا هذا؟![6]. وقال رئيس عمادة الأطباء الجزائريين، محمد بقاط بركاني، إن من

---

(١) اللغة والهوية، ٢٤ وما بعدها.

(٢) السجال اللغوي وتطور التعريب في الجزائر بعد الاستقلال.

(٣) ملاحظات حول تعريب دراسة الطب في السودان.

(٤) إشكالية تعريب التعليم العالي، ٢٥١ وما بعدها.

(٥) إشكاليات التعريب في تعليم العلوم الطبية، ٣٧.

(٦) تقييم تجربة التعليم العالي.

المستحيل تعريب الطب الآن في الجزائر، فكليات الطب، والوصفات الطبية، والتقارير، والبحوث الطبية، والدراسات، كلها بالفرنسية، وكذلك الأمر في سائر الأقطار العربية، والجزائر تفتقر إلى أساتيذ متخصصين في الترجمة. وإذا كان الأطباء يستعملون العربية والعامية في التحدث إلى المرضى، فاستعمال العربية في الكتابة مستحيل، وإذا فرضت العربية فلسوف نزداد تخلفا، وضرب المثل بسورية، وقال إنها لما عربت الطب، ازدادت تخلفا فيه، وإن من الجدير بالمشرفين على التعليم أن يقرروا مادة خاصة في الأدب الفرنسي على طلاب كلية الطب لتحسين معرفة الأطباء في الجزائر بالفرنسية؛ ليتمكنوا من الاطلاع على البحوث وما يجدُّ في الطب[1].

وهي آراء تمثل للناظر روح «الصفوة» العربية المعاصرة، وما تتسم به من وهَن، وكسل، وعجز، وموت إرادة، وقلة وعي، وضعف منطق، وقلة علم، وأثرة، ومزاجية، واستهانة بالهوية، وبغض للعربية، وتذرُّع إلى التخلص منها بأوهن الحجج، واستثقال للاصطلاحات العربية الأصيلة، مع أن الكلمات الإنجليزية أثقل منها على من لم يتعودها، وأطول، وحروفها أشد تنافرا، وهو -إلى ذلك- استثقال مزاجي مبني على الجهل بالعربية، والبعد عنها، ومجرد من النظرة العلمية التي تقتضي أن يوازن بين الكلمات الشائعة وغير الشائعة، وسبب عدول المعربين عن الشائعة. ومن نظر بهذه العين، تبين أن «الالتهاب» في المعنى الذي يستعمل فيه اليوم غير صحيح، وأن إحياء الكلمة الصحيحة والانتفاع بها خير من تركها ميتة في المعجمات، وخيرٌ من استعمالِ كلمة، لا تؤدي المعنى المراد، وإن شاعت، فإن من مهام العلم تبيان الحقائق، ووضع الأشياء في نصابها. والعفج في رأي بعض اللغويين: ما سفل من المِعَى، وقيل هو مكان الكَرِش لما لا كرش له، ومنهم من يرى أن العفج لما لا يجترُّ، ويرى بعضٌ أن العفج للناس وذوات الحافر، والسباع[2]، والذي اصطلح عليه مستعملوها في هذا العصر أن تكون بمعنى الاثني عشر، ولعلهم آثروها عليه لأنها كلمة واحدة، والكلمة الواحدة في الاصطلاحات العلمية مقدمة على الكلمتين وما زاد عليها.

---

(١) الفرنسية أفسدت لغة الجزائريين.

(٢) انظر: اللسان، (ع ف ج).

فهي لا ترادف الأمعاء. وأما الالتهاب، فمعناه في العربية توقُّد النار، وهو اليوم يستعمل في معنى فساد الجرح وإنتانه، واستعماله بهذا المعنى ترجمة حرفية لـ inflammation، وأصل المادة التي منها هذه الكلمة في الإنجليزية flame، وتعني الجمرة، وتدل على اللهب والاشتعال، وإنما استعمالها في «فساد الجرح» مجاز، وما كل مجاز في لغة مجازا في غيرها، والكلمة التي تدل على فساد الجرح في العربية هي: الخمَج، يقال خَمِج اللحم، إذا أرْوح (صارت له رائحة)، وأنتن، وخمِج الرُّطَب: فسد جوفه وحَمُض[1]. ولا يخفى أن الخمج أدق وأبلغ من «الالتهاب» في الدلالة على المعنى الطبي المراد، وإنما استُعمل «الالتهاب» للدلالة على الـ«الخمج» في العربية الحديثة بسبب الترجمة الحرفية التي لا يعرف أكثر من يتعاطون الترجمة غيرها. ثم إن «الخمج»، ومادته مازالا مستعملين في العاميات العربية، أو بعضها، في الأقل، بالمعنى العربي الفصيح، فليس من الغريب. أما الغرابة، فكل ما لا يُعرَف غريب، فإذا كثر استعماله، زالت وحشته، وسهل نطقه، وتبدلت غرابته أُنسا، وخف على الآذان وقعه. والكلمة المحدثة لا تصح نسبتها إلى الغرابة، إذ الغرابة إضافية، وغرابة الكلمة كجدَّتها، لا تعني أن تظل غريبة أبدا، أو جديدة أبدا، وألا تصير مألوفة في وقت آخر، إذا تهيأت لها أسباب الشيوع[2]. وليس لمن لا يعرف العربية، ولا يتكلم بها، ولا يسمع في عمله وتخصصه إلا غيرها، أن يحكم بغرابة لفظ منها أو عدم غرابته، إذا سمعه أول مرة، فهي كلها -إلا ما وافق العامية- غريبة عليه، حتى أخفها على اللسان، وأحسنها وقعا في الآذان، فتجرؤه على وصف الكلمة بما وصف به بعضهم الكلمات السابقة لا يُعتدُّ به، وآية ذلك سؤاله: هل الخمج في العفج من كلام العرب، وهل يصلح لهذا العصر؟! وليس الغريب من الاصطلاحات العربية بأغرب من كثير من الاصطلاحات الأجنبية، فالقمعة -مثلا- أقصر وأخف من Stomoxys، وحروفها أقل تنافرا، ورسمها أيسر. والأصل في اللفظ الأجنبي أن يكون غريبا، لأن العرب لم يسمعوه، ولا يعرفون معناه[3]، وليس

---

(١) اللسان، (خ م ج).

(٢) تأثير الإعلام المسموع في اللغة وكيفية استثماره لصالح العربية، ٢٥٣.

(٣) المصطلحات الوافدة، ٢١.

مستعملا في لغتهم. أما اللفظ العربي، وإن لم يسمعوه، فموافق لنظام لغتهم الصوتي والصرفي، وقد يعرفون أصله، وقد يوحي لفظه معناه، كالرقّاص، والنوَّاس، لبندول الساعة، والحاكوم للريموت، والناسوخ للفاكس، والشابكة للإنترنت، ومن السهل أن يندمج في العربية، بخلاف الأعجمي الذي يظل لفظا مغلقا، لا يُشتَقُّ منه، ولا يعرف أصله، كـ«أستاذ»، فهي -على قدمها، وشيوعها، وكثرة استعمالها- ما تزال ثقيلة على اللسان، شيئا، ولا يشتق منها، ومثلها، بل أثقل منها، وأبعد من المطاوعة والانقياد للاشتقاق «البنكرياس». وما أظن أحدا يقول إن البسابورط، والباص، والكاراج، والميقروفون، والطماقات، والبلهرين، والقالبق، أخف وقعا، أو أكثر أنسا، أو أرشق من لفظ الجواز، والفسح، والمرأب، والمحارة، والران، والمعطف، والكمة، والبيان، مع أن هذه كانت -قبل أن تشيع- وحشية، فلما صقلتها الأقلام مدة يسيرة أنِست بها النفوس أكثر من مرادفاتها الأعجمية. ولسنا ننكر ما قد يكون في استعمال بعض الكلمات أول مرة من حرج، ولكن البناء على أساس صحيح، مهما يكن فيه من كلفة، خير من البناء على أساس فاسد، لا كلفة فيه؛ لأن البناء على الفاسد فاسد[1].

وعرَّب أحمد لطفي السيد communism بالكمونية، ثم ترجمت بالشيوعية، وعرب لويس عوض socialism بالسوسيالزم، والسوسياليست، ثم ترجمت بالاشتراكية[2]، فنُسِيَ ما عدا «الشيوعية» و«الاشتراكية». واستُعمل «المخبز» بدلا من الطابونة، والمذبح بدلا من السلخانة، وسوق المال بدلا من البورصة، لَمَّا تكلمت بها الصحف. ولأجهزة الإعلام، والمؤسسات والمنظمات التي تتصل بحاجات الناس تأثير شديد في إشاعة ما يجدُّ من مظاهر الحضارة الحديثة وآلاتها، ولو أنها آثرت الكلمة الفصيحة ابتداء، وأسرعت بها إلى الناس لشاعت، مهما يُقَل في غرابتها، والاستعمال قمين -بعد ذلك- بتحليتها على الألسنة وإساغتها في الآذان[3]. والكلم الأعجمي قد يهجر، ويستبدل به كلم عربي، كما هُجِر قومسيون، وقوميتيه، وجرنال، وغازيته، ورزنامة، وأفوكاتو،

(١) إنعاش العربية، ٤٠٠ وما بعدها.

(٢) فن الترجمة، ٢٦ وما بعدها.

(٣) العربية الفصحى المعاصرة: قضايا ومشكلات، ٨٢.

وكوليرا، ووابور، وقنصل، وكتبخانة، والإستبالية، والخوجة، واللوكاندة، والأنتيكخانة، إلى: لجنة، وصحيفة، وجريدة، ومحامٍ، ووباء، وقطار، ومعْتَمَد، ودار الكتب، والمستشفى، والمدرس، والفندق، والمتحف، وكان بعض العرب يتقززها، فلما ألحُّوا في استعمالها، زال التقزز شيئا فشيئا، حتى عيفت مرادفاتها الأعجمية، وصار بعضها هو الذي يُتقَزَّز[1]. وكانت: أوتوموبيل، والإنفيتارو، والتلغراف، والفونوغراف، وكارت فيز، وأنتيكة، وترتوار، وتمرجي، وجُول، ودوسيه، وسواري، وفنار، شائعة، حتى ظن بعض العرب أن الذوق لا يسيغ غيرها، ثم هُجرت إلى: سيارة، والمدرَّج، والبرق، والحاكي، والبطاقة، وعادي، وطوار، وممرض، وهدف، وملف، وفرسان، ومنار[2]. وكان عبد القادر المغربي يرى أنْ لا داعي لوضع بريد وردهة، وفندق، وحوذي، ومضخة بدلا من بوسطة، وصالون، وأوتيل، وعربجي، وطلمبة[3]. وكذلك كثير من الكلمات الإيطالية التي كانت مستعملة في ليبية في عهد الاستعمار، ثم هجرت بعد الاستقلال، وحلت محلها كلمات عربية. وهذا يدل على أن الاستثقال والاستصعاب أمران نفسيان، وليسا بموضوعيين في كل كلمة، وأن الناس هم الذين يُقِرُّون وينفون. ولعل هذا سبب أن أنظمة بعض الدول توجب استعمال ما تُقرُّ مجامعها اللغوية؛ لئلا يُفْعَل به ما يفعل العرب بقرارات مجامعهم، من العدول عنها إلى ما يهوون، ولئلا تُتْرَكَ اللغة لأمزجة الكسالى، ومن يجتوون التعلم، يُلْوُون بها متى شاؤوا، واقترح بعض العرب وضع الضوابط الملزمة لاستعمال العربية، بإنشاء سلطة وصية، تسن الضوابط، وتراقب مضمون الكتب المدرسية، والسيل العارم من المستحدثات اللغوية والنحوية التي تتدفق على العربية؛ لاجتناب الفوضى والتسيب اللذين أصبحا سمة مميزة لحالنا اللغوي[4]. ثم إن استعمال المفردة الدخيلة يستوجب إماتة مرادفتها العربية، ومن أمات كل يوم مفردة عربية وأحل محلها مفردة أعجمية، فإنما يسارع في إقبار العربية، فإن عاشت المفردتان معا،

---

(١) الوضع اللغوي في الفصحى المعاصرة، ١٠٥، ومعجم ألفاظ الحضارة، ١٥ (عن العربية الفصحى المعاصرة: قضايا ومشكلات، ٨٢).

(٢) السابق، ١١٧ وما بعدها.

(٣) حول قرار التعريب، ٩٧.

(٤) اللغة العربية في الإدارة المغربية بين الإكراهات والتطلعات، ١٢٧.

أفسدت حياتهما العربية؛ لأنها تصنع معجما، نِصْفُه يغني عن نصفه؛ لأنه يرادفه؛ فضلا عما في ذلك من تشويه اللغة بما يدخل عليها من كلم، يخالف نظامها الصوتي والصرفي. والذين ينتحلون العلمية يعلمون أن «لغة العلم» مبنية على الغرابة والتنافر، والصعوبة؛ لأنها مصنوعة من اللاتينية واليونانية القديمتين، ممزوجتين بالإنجليزية أو الفرنسية أو الألمانية، وتركَّب الكلمة منها من مقاطع، ربما طالت حتى تقارب السطر، وأن غرابتها وقلة استعمالها هي التي جعلت من يصطنعونها يروغون إليها التماسا لتخصيص المفاهيم العلمية بما لا تشارَك فيه من الألفاظ.

أما النفور من العربية، فما ينبغي أن يحتج به أستاذ جامعي، إن احتج به امرؤ من عامة الناس، أما أولا، فلأن النفور مسألة مزاجية، وما ينبغي أن يكون موجهَ الأستاذ الجامعي في أمر كهذا هو العلم والعقل والمصلحة، لا المزاج. وأما ثانيا، فلأن للغة شأنا عظيما، وخطرا جسيما، يجعلها أجل من أن ينظر إليها بهذه العين، وأولى الناس بمعرفة ذلك، وما يترتب عليه الأساتيذ الجامعيون. غير أن من تأمل كل ما قد رأينا، بان له قرب الشبه بين بعض «الصفوة العربية» والعوام، في المزاج، والتفكير، والثقافة، وقلة الوعي، وضعف الانتماء الحضاري، فضلا عن الكسل، وما يحمل عليه من تطلُّب أيسر السبل، على ما قد يكون من مخالفته الأولى، وأن بعضهم ليسوا أهلا لأن يعوَّل عليهم في جليل من الأمور، كإنهاض الأمم، وصون الهوية، والصبر في معترك الحضارة. وهي حقيقة ينضح بها كلام هؤلاء، ولا سيما محمد بقاط، إذ يقول إن تعريب الطب الآن في الجزائر مستحيل، ويبني ذلك على أن كليات الطب تكتب الوصفات الطبية، والتقارير، والبحوث الطبية، والدراسات، باللغات الأجنبية. وليس في تعريب الطب في الجزائر ما يستحيل، فقد ذكر عبد الملك مرتاض أنه في عام ١٩٩٩ اتصلت به مجموعة من الأطباء الجزائريين الشباب، وأبدوا رغبة شديدة في تدريس الطب بالعربية، ولكن مسألة تعريب الط ـ في الجزائر خاصةً، والوطن العربي عامةً -غيرَ سورية- مسألة سياسية[1]. وتعريب الوصفات والتقارير والبحوث أيسر شيء. ويزعم أن سورية لما عربت الطب، ازدادت تخلفا فيه،

---

(١) العلم واللغة، ٤٦.

وأن مما ينبغي أن تقوَّى معرفة الأطباء في الجزائر بالفرنسية، ليتمكنوا من الاطلاع على البحوث وما يجدُّ في الطب، كأنه يرى أن الجزائر التي تدرس الطب بالفرنسية خير من سورية التي تدرسه بالعربية، مع أن كل شيء يدل على عكس ذلك، ويرى أن زيادة معرفة الجزائريين بالفرنسية ستعينهم على معرفة جديد الطب، وقد رأينا ما صنعت سياسة المغرب اللغوية بالتعليم، وأن زيادة حصة الفرنسية لم تفد الطلاب، مع أنها كانت عاما كاملا، وإنما زادتهم ضعفا إلى ضعفهم في العربية والفرنسية كلتيهما، وهو ضعف يزيد على الأيام، وأن الطلاب الجزائريين أضعف ما يكونون في الفرنسية، على كثرة ما يدرسونها، ورأينا ما جلب عليهم التعليم بها من كثرة الرسوب، والانقطاع عن الدراسة، كما رأينا ضعف الأساتيذ الجامعيين في اللغات الأجنبية، وعجزهم عن التعليم بها، حتى الأساتيذ المخصين في هذه اللغات، ورأينا ما قالت كريستينا روبالو كورديو في ضعف أساتيذ الدكتوراه وطلابها في الفرنسية. ولما كانت الهزيمة النفسية، وقلة الوعي والثقافة، هما اللذين يتملكانه، كما يتملكان إخوته من أطباء السودان الذين رأينا أقوالهم، لم يفكر فيما هو خير وأبقى، وأرجى مما قال، كإعادة النظر في لغة التعليم، وما يستوجب منطق العلم، وعمل جل دول العالم؛ لأن التعليم باللغة الأجنبية غدا -عنده وعند أمثاله- كالعقيدة التي لا تُراجَع، ولا يعاد النظر فيها.

ومما يبين عن قرب الشبه بين خاصة العرب وعامتهم أن أحد الباحثين أجرى عام ٢٠٠٤ دراسة، على طلاب جامعة الملك سعود والجامعة الأردنية، ليتبين آراءهم في تعريب العلوم، فكان بعض ما اعترض به المعترضون منهم على التعريب أن تعريب الاصطلاحات يصعِّب التعليم، وأنهم لا يعرفون معاني بعض الاصطلاحات الطبية العربية مثل «كَعْبَرة، والعمر الحيوي، وخَزْعة، والحمض النووي»، وأن أغلب الاصطلاحات عالمية؛ فمن الخير دراستها بالإنجليزية؛ لأنها تربط بين اللغات كلها، وذلك يسهِّل نقل المعرفة[1]. فما يقوله الطلاب هو ما يقوله الأساتيذ، حتى لتتوافق الألفاظ أو تتقارب جدا. والطلاب، كالأساتيذ، لا يحبون أن يتعلموا ما لا يعلمون، ويستثقلون ما لم يعهدوا من

(١) اتجاهات الشباب.

الكلم العربي، ويستخفون ما عرفوا من المفردات الإنجليزية، ويسوّغون بذلك إيثار الإنجليزية على العربية، وإن لم يُبْدِ الطلاب من السخرية من الكلم العربي ما أبدى بعض الأساتيذ. ويشتركون في عدم الوعي بأن العالم كله آثر لغاته على غيرها، وتمسَّك بها، ومن المتوقع أنها لا تخلو من كلم كالذي يستثقلون من العربية، لكن ذلك لم يحل بين أهل اللغة وترجمة العلم إليها، واصطناعها في العلم وسائر شؤون الحياة. واستعمال مفردة غريبة، يترتب عليه استيعاب العلم، والإبداع والتميز والاستقلال، وأن يتبوأ العرب المكانة التي تليق بهم بين الشعوب، مما يُستسهَل فيه كل صعب، ويُقبَل كل وحشي وغريب، وإيثار المفردة الأجنبية المألوفة إذا كانت عاقبته ما فيه العرب، من جهل، وتخلف، وعجز عن استيعاب العلم كما استوعبته شعوب الأرض، مما ينبغي أن يُرغَب عنه، وينبغي أن يكون أرغب الراغبين عنه الخاصة الذين تُعلَّق عليهم آمال الشعوب، ولا سيما الأساتيذ الجامعيين.

ومن غير المألوف أن يكره الأستاذ الجامعي لغته، حتى ليرى أن تُخرَج من التعليم، وتؤثَر عليها لغة أجنبية، يعلم هو قبل غيره مبلغ علمه وعلم طلابه بها، ومقدار ما يفيدون من «العلم» الذي يدرسونه بها. وأما كون الأساتيذ إنما يجيدون الإنجليزية ولا يعرفون العربية، فأكبر الظن أن معرفة السواد الأعظم منهم بالإنجليزية ليست بأمثل من معرفة من قد رأينا من أساتيذ الجامعات العربية، وما يعلمون من العربية بالسليقة خير مما يعرفون من الإنجليزية، وأرجى أن يبلِّغهم من العلم ما لا تبلغهم لغة أجنبية. ومن غير المستساغ أن يقرَّ أستاذ جامعي بأنه يجهل لغته، وإنما يعرف غيرها، كائنة ما كانت الأسباب. وإنما سبب النفور من العربية وكراهيتها الجهل بها، فمن جهل شيئا عاداه، والكسل عن تعلمها، وضعف الإرادة، والزهد في الكمال، والمسارعة في هوى النفس، وما تميل إليه من الراحة. وقد تعلم كثير من الأساتيذ الفييتناميين لغتهم ودرَّسوا بها في مدة قصيرة، بعد أن كانوا لا يعرفونها ألبتة، ولقوا في ذلك عنتا، كانت عاقبته غبطةً وسرورا بعظم ما أنجزوا، و«عند الصباح يحمد القوم السُّرَى»:

كأنك لم تحزنْ من الدهر ليلةً إذا أنت أدركتَ الذي كنت تطلب

وكان بعض أساتيذ الطب بجامعة دمشق لا يعرفون العربية، وأصروا مع ذلك على تعلمها، وتعريب ما يعلِّمون وتدريسه بها، حتى استقام لهم ما أرادوا[1].
وكان بعض الأساتيذ في السودان عقبة في سبيل التعريب، فلما حملهم عليه القرار السياسي حملا، وعلموا أن لا خيار لهم فيه، تبدلت الحال سريعا، فوجدوا ضالتهم في العربية، وتبينوا أن قدراتهم الكامنة فيها تفوق معرفتهم المحدودة باللغة الأجنبية؛ فتحررت أفكارهم من أسرها، واكتسبوا ثقة بأنفسهم، واعتمادا عليها، وبلغ ما أَلَّفوا بالعربية نحو ١٥٠ كتابا، في أقل من عشر سنين، ولم يكن نتاجهم العلمي طوال الخمسين عاما التي سبقت التعريب يزيد على بضعة مؤلفات. فزادهم التعريب علما بلغتهم، وفقها بها، كما زادهم علما بتخصصاتهم[2]. وزيادة فهم المرء تخصصه إذا عبَّر عنه بلغته مما أقرَّ به أساتيذ، تعلموا بغير لغاتهم، كما أقرَّ الدكتور علي محمد كامل، أحد أساتيذ الطب بمصر، بأنه لم يستوعب ما درَس بالإنجليزية حتى عبَّر عنه بالعربية في محاضراته[3]. ومعنى هذا أنه لم يفهم بعض ما لم يدرِّس؛ لأنه لم يحاول التعبير عنه بالعربية، وإنما تأتَّى له فهم ما عبر عنه بالعربية؛ لأنه صبه في أوعية من لغته وثقافته؛ فخلص إلى قلبه وعقله ما كانت تحجب عنه أوعية الإنجليزية. وتعلَّم الجادُّون من السياسيين اللغات الأجنبية على المكبر، وكثرة المشاغل، كما تعلَّم سعد زغلول الألمانية، وهو في السبعين، وتعلم بن غوريون العبرية بعد وصوله إلى فلسطين، وتعلم اليونانية القديمة، وهي لغة ميتة، وتعلَّمَ شارل ديغول الألمانية في أسابيع؛ ليُلقي بها خطبه في ألمانية[4]. وليس لأساتيذ الجامعات العربية ما يشغلهم عن العلم الذي ينبغي أن يكون أكبر همهم، ومبلغ عملهم، وهجيراهم في ليلهم ونهارهم، ولا سيما اللغة؛ فإنها مفتاح العلم. على أن ما يقول هؤلاء جميعا يقول مثله بعض العرب الذين يكتبون بالفرنسية، كالطاهر بن جلون، فقد قال إن أحسن أداة كان يتقنها هي الفرنسية، وحفاظا على العربية، ولكيلا يتعسف في استعمالها ويشوهها رأى أن يتقن الفرنسية مزيد إتقان؛ حتى يكون العمل

---

(١) تعريب علوم الطب، ٢٦.
(٢) انظر: مستلزمات تعريب التعليم العالي من واقع التجربة السودانية، ٢٣-٣٦.
(٣) الجامعة والتنمية، ١٧٩.
(٤) إنية وأصالة، ٣١.

الإبداعي الذي يقدمه في المنزلة التي تليق به. وقال إن بعضهم حاول في العقد السابع والثامن (من القرن العشرين) أن يجعلوه هو وأمثاله يشعرون بالذنب لكتابتهم بلغة، ليست هي لغة البلد الأم. وقال إن اللغة ليست هي الأساس وإنما ما يكتب[1]. وقد رأينا أن الإبداع بغير اللغة الأم متعذر، وما كتب الطاهر بن جلون لا يمكن أن يرقى إلى الأدب الفرنسي الذي يكتبه الفرنسيون، وإن خُيِّل إليه أن قد أتقن الفرنسية، وأن قد كتب بها أدبا جيدا. وخوفه أن يجور على العربية، أو يتعسف في استعمالها دليل على أنه لا يجيدها، ولو صح ذلك الخوف، وأنه هو الدافع الحقيقي إلى العدول عن العربية إلى الفرنسية، لاشتغل بدراستها حتى يتقنها، فيستعملها أحسن استعمال، غير أنه آثر أن يشتغل بإتقان الفرنسية؛ لأنه يرى أن الكتابة بها خير من الكتابة بالعربية، وتبلغه ما لا تبلغه الكتابة بالعربية. وهو عين ما يقوله الذين يشتغلون بالتخصصات العلمية. فسبب الميل إلى اللغات الأجنبية، وإيثارها على العربية عند هؤلاء وأولئك واحد، عدم الوعي بمكانة اللغة من العقل، وما يشعرون به من التميز باستعمال اللغة الأجنبية، واحتقار النفس، وإجلال الغير، والكسل الفكري، والعجز عن حمل النفس على غير ما تهوى، لكنهم ينتحلون له كل واهٍ من المعاذير، يصعب عليهم أن يقنعوا به أنفسهم، ويسوغونه بكل مسوغ إلا مسوغه الحقيقي.

وقد ردَّ عبد الله العروي اعتراضا، توقع أن يُعترض به رأيٌ له في تعريب التعليم غيرُ حسن، صورته: ما القول في اليابان التي احتفظت بلسانها وثقافتها، ومع ذلك بذَّت الغرب في التقنية؟، فقال إنه غير مُخِصٍّ في الدراسات اليابانية، غير أن المعترضين لا يأتون إلا بما ينشر في الصحف السيارة، وهو لا يكفي في تكوين فكرة دقيقة عن اليابانية، وعلاقتها بالنهضة الثقافية والعلمية الحديثة[2]، وإن القضية -لكي تناقَش نقاشا مجديا- لا بد أن يجاب فيها عن أسئلة، منها: ما الإصلاحات التي أُدخلت على اليابانية منذ ثورة الميجي؟ وما مقدار الازدواج في الثقافة اليابانية؟ وهل للإنجليزية مكانة في البحث العلمي في اليابان،

---

(١) التباسات الهوية، ٤٠.

(٢) ثقافتنا في ضوء التاريخ، ٢٢٥.

وتسيير المؤسسات التي لها فروع في الخارج؟»[1]. ويبدو من هذا الكلام أنه يعارض تعريب التعليم، ويرى أنه غير ممكن، وأن استعمال اللغة الأجنبية لا بد منه، وآية ذلك أنه يشك في صحة ما يقال من احتفاظ اليابان بلغتها وثقافتها، وبذِّها الغرب في التقنية دون أن تصطنع الإنجليزية. وهو شكٌّ، يساوق ما أخذ عليه محمد عابد الجابري، من أنه يطالب بـ»اجتثاث الفكر السلفي من محيطنا»، ولكنه يقبل بحماسة مماثِلةٍ أن تكون ثقافتنا المعاصرة تابعة لثقافة الغير؛ لأن ذلك هو «طريق الخلاص»[2]. وسوف نرى ما يؤكد ذلك، إذ نعرض لرأيه في العامية والفصحى، والرسم العربي. على أنه قد أحسن إذ أقرَّ بأنه غير مخصٍّ في الدراسات اليابانية. وما أوردنا عن عزلة اليابان، وتعظيمها لغتها، مستقى من دراسات متخصصة، وليس فيها ما هو مأخوذ من صحيفة أو مجلة، وهي تُجْمع على تنقية اليابانيين لغتهم من اللغات الأوربية مرات، وأن ساستهم لا يهتمون كثيرا بتعلم اللغات الأوربية، وفيهم من لا يعرفها، ولا يتكلم بها علماؤهم، ومعرفتهم بها متواضعة، وأنهم لم يغيروا كتابتهم، على صعوبتها مع أن أطفالهم يقضون في تعلم القراءة والكتابة بها سنتين فوق ما يقضي أطفال الغربيين في تعلم القراءة والكتابة[3]، وأنه لا يكاد يَصدر كتاب مهم بلغة من اللغات، في فن من الفنون، إلا ترجمته، وهو مما أغناها عن تعلم اللغات الأجنبية، ومنها الإنجليزية؛ لأن كل ما يريد الياباني من تعلمها موفور له بلغته. والبناء على هذه المعلومات وأمثالها في دراسة القضية ممكن حتى يثبت عكسه، وتجاهلها قد يفهم منه إعفاء النفس من المناقشة الجادة. على أن الدكتور محمد رضا محرم -وقد حضر المحاضرة التي قال فيها الدكتور عبد الله العروي كلامه هذا، وكانت في ندوة بمركز دراسات الوحدة العربية ببيروت- ردَّ بأنه عمِل في أمريكة عامي ١٩٧٩ و١٩٨٠، في فريق من الباحثين، يضم هنودا ويابانيين، فكانت معرفة اليابانيين بالإنجليزية قليلة جدا، وكان الهنود يتقنونها إتقانا تاما، لكونها لغة التعليم، والدواوين، والخطاب الرسمي في الهند. ومن المسلَّم به

(١) التعريب وخصائص الوجود العربي والوحدة العربية، ٣٥٨.

(٢) في غمار السياسة، ٢/ ٢٨٢.

(٣) الثنائيات في قضايا اللغة العربية، ٢٠٨ وما بعدها.

أن اليابانيين أعظم من الهنود حظا من الصناعة، ولو كان إتقان اللغة الأجنبية شرط التقدم الصناعي، لكان الهنود أولى به[1]. وفي دراسة لـ Keiko عام ٢٠٠٠ أن نتائج تحليل مسابقات إجادة الإنجليزية (TOEFL)، لطلبة جامعة Kyoritsu تدل على تدني تحصيلهم في الإنجليزية، وضعف قدرتهم على المخاطبة بها[2] وهي حقيقة تتجاهلها السياسة العربية؛ لأن لتعليمها اللغة الأجنبية وتعليمها بها غاية غيرَ التي تنتحل في الظاهر، ويتجاهلها بعض «الصفوة العربية»، أو يعسر عليهم أن يستوعبوها؛ لما قرَّ في خلدهم من أن «الحداثة» والتقدم العلمي والصناعي رهن باصطناع اللغة الأجنبية في العلوم الدقيقة.

ومن الطريف الذي أعلم أن ذكره لا يحرج معارضي تعريب العلوم من العرب، ولا يهز شعرة في مفارقهم، أن تعريب العلوم في الكلية الإنجيلية الأمريكية ببيروت استقلَّ به ثلاثة أطباء، درسوا العربية على لغويين لبنانيين، وتخرَّج على أيديهم الرعيل الأول الذي نشر العربية في لبنان، فكانوا دعامة التعليم العالي العربي الأولى بالشام. والثلاثة هم كورنيليوس فانديك، وجورج بوست (أمريكيان)، ويوحنا ورتبات (أرمني)[3]. وكان الثلاثة يتقنون العربية والإنجليزية، «ويعرفون المعاني الأصلية للألفاظ العلمية الإنجليزية؛ فسهَّلت عليهم ترجمةَ كثير من هذه الألفاظ ترجمةً حسنة. وجاء عملهم -في الجملة- لَحَقًا لعمل العلماء المصريين، ومتمِّمًا له، على قدْر الحاجة إلى العلوم واصطلاحاتها، في تلك الأيام»[4]. أمريكيان وأرمني نهضا بتعريب الطب في لبنان، ودرَّسوا الطب بالعربية سبعة عشر عاما (من ١٨٦٦ إلى ١٨٨٢ م)، وألَّفوا فيه اثني عشر كتابا بالعربية، واستعملوا كتب الطب التي كانت تدرَّس في مدرسة قصر العيني بالقاهرة، كما استعملوا معظم ما في مصر من اصطلاحات طبية؛ فتنامت الدعوة إلى التعريب الشامل في العلوم والدراسات الجامعية كلها، وغدت العربية لغة المعاملات الإدارية، ومنها المعاملات بينها وبين الإدارة التركية الحاكمة[5].

---

(١) التعريب وخصائص الوجود العربي، ٣٧٣.

(٢) اتجاهات الطلاب نحو مقاييس اللغات الأجنبية في الجامعة الجزائرية، ٣.

(٣) من حاضر اللغة العربية، ١٨.

(٤) المصطلحات العلمية في اللغة العربية، ٤٨.

(٥) التجربة العربية في تعريب العلوم وعلوم الطب، ٥٦.

وألّف فانديك وحده بالعربية عشرين كتاباً في العلوم والفنون[1]، وشمل تأليفه البيان، والبديع، والعروض، والقوافي، والجبر، والهندسة، والكيمياء، والفلك، والجغرافية، والنقش، ودرَس «القانون» لابن سينا، وأبقى في النسخة التي درسها آثارَ علْمِه وتدقيقه بما ترجم فيها من الكلمات الطبية بما يرادفها في اللاتينية أو اليونانية. وجمع الأسماء العلمية والعبارات والاصطلاحات العربية التي وضعها علماء العرب في الطب والفلك والرياضيات والطبيعيات بمساعدة أستاذيه في العربية، ناصيف اليازجي، ويوسف الأسير، ثم راجعها بنفسه في مظانها ومحَّصها وقابلها بما ورد في الكتب اللاتينية المترجمة من العربية، وما ورد في الكتب الإنجليزية والفرنسية والألمانية المترجمة من اللاتينية، فعل ذلك بعنايةٍ وتدقيقٍ، فكانت كتبه حجة في الأسماء والعبارات والاصطلاحات العربية[2]، وكان فضله على الشام وأهله «يذكر بالحمد على الدهر»[3]. فلما غيرت الكلية الأمريكية لغة التعليم عام ١٨٨٢ م، فعارضها طلاب الطب، استقال هو وورتبات انتصاراً لهم، وقالا إنهما إنما هبطا الشام ليخدما العرب، بتدريس العلوم بلغتهم[4]. ثلاثة أطباء، ليس فيهم عربي ولا مسلم، ويتعاجز المئات من أساتيذ الطب والعلوم الطبيعية والرياضيات في الوطن العربي عن تعريب العلوم، وهم عرب، وأكثرهم مسلمون، ويسوِّغون عجزهم بعدم صلاحية العربية للعلم، وعدم توافر المراجع العلمية بها، وما شئتَ من حجج، تدل على جلَدٍ عجيب على اصطناع التعلات، ورباطةِ جأشٍ في تسويغ العجز والكسل، وإلباسهما ثوب العلم، والإبانة عن عدم أهليتهم للانتماء إلى المجال الذي ينتمون إليه؛ لأنهم يأبون أن يَجْشَموا من تعلم العربية وغيرها من اللغات ما جشَم الثلاثة. هذا مع أن الكلية التي كان يعمل فيها أولئك الثلاثة -كغيرها من الكليات والمدارس التي بنتها الدول الاستعمارية- كان غرضها التنصير، و«تفتيت الوحدة، وجعْل بعض الأمة حربا على بعض، واستعباد

(١) المعاصرون، ٣١٣.
(٢) التجربة العربية في تعريب العلوم وعلوم الطب، ٥٦ .
(٣) المعاصرون، ٣١٤.
(٤) السابق، ٣١٢ وما بعدها.

قلوب الدارسين بها لِمُثُلها وغاياتها، واستعمالهم في منافعها»[1]، وتحريض الطوائف التي بُنِيَت من أجلها على الحكومة التركية والنكاية بها، وتنشئة جيل، يقوم على منافع الدول التي بنتها[2]. وإنما جَعَلت التعليمَ أوَّلَ إنشائها بالعربية لكرهها تركية، وعلْمها بموافقة تلك الطوائف إياها في كرهها، ولتجذب الطلاب الذين ربما نفروا من اللغة الأجنبية، ولم يطمئنوا إلى من يدرِّس بها، إذ لم يكن قد أصابهم من الإعجاب بالغرب ولغته وحياته ما أصاب خلفهم بعد ذلك. غير أن تلك المدارس والكليات لم تكن سواء في ريائها، فقد جعل بعضها التعليم قسمة بين العربية ولغة الدولة التي أرسلته، وخدم بعضها العربية خدمة جليلة، في التأليف، والتعريب، وإعداد المعلمين والمعلمات الأكفياء للتعليم بالعربية، كروسية، وكانت روسية تعد نفسها حامية الأرثوذوكس؛ لأنها أكبر دولة أرثوذوكسية في آسية، فقد اهتمت بالقدس والأراضي المقدسة عند النصارى في فلسطين، ففتحت فيها كثيراً من المدارس، وجعلتها عربية خالصة، بلغتها واتجاهها، ولم تجعلها وسيلة للترويس، وبنت مدرسة لتخريج المعلمين والمعلمات في الناصرة وبيت جالا، واجتهد رجال التربية الذين تولوا شؤون إدارة هذين المعهدين في تطبيق أحدث أساليب التربية في تعليم العربية[3]. ثم لما خافت هذه الدول على الغاية التي كانت تَتَغيَّا من إنشائها أن تحول دون بلوغها الدعايةُ التي كانت تحبِّب بها مدارسها إلى الناس، وخشيت أن تنتعش لغة البلاد؛ فتصنع في النفوس مناعة مما تريدهم له، تحولت إلى التعليم باللغة الأجنبية[4]. وفانديك الذي أبلى في التعريب ذلك البلاء إنما جاء منصِّرا، ولم يجئ به غرض أخرى.

(١) من حاضر اللغة العربية، ٢٥ وما بعدها.
(٢) السابق، ١٩ و ٢٧.
(٣) محاضرات في نشوء الفكرة القومية، ١٢٥، ومن حاضر اللغة العربية، ٢٥، ومحاضرات في نشوء الفكرة القومية، ١٢٥.
(٤) من حاضر اللغة العربية، ٢٥ وما بعدها.

تعليم اللغات الأجنبية: حقائق لا نعْتدّ بها

وربما كنا في حاجة إلى التوقف هنيهة عند تعليم اللغات الأجنبية في الوطن العربي، لتبيان جانب من سياسته، نؤكِّد به ما قلنا مرارا من أن الداعي إليه ليس حتما أن يكون علميا، وأن العلمي منه مبني على أسس غير صحيحة، وتخالف ما انتهى إليه كثير من الدراسات والتجارب التربوية، كما تخالف المعمول به في كثير من دول العالم، ومنها الدول التي تحرص السياسة العربية على تعليم لغاتها، كأمريكة، وبريطانية، وفرنسة. فإنّ ما انتهى إليه كثير من الدراسات التربوية أن الطفل يجب أن يُقتصَر من تعليمه اللغات على لغته حتى تستمكن أنظمتها من عقله، وألا يعلَّم معها غيرها؛ لئلا تُدخِل عليها من الضيم ما يحول بينها وبين التمكن، ولا سيما إذا كان مصابا بخلل لغوي، فيجب الامتناع عن تعليمه لغة أجنبية إلى أن يتماثل منه. وأنَّ مِنَ العدل ألا يتكلم المرء بلغةٍ غيره حتى يستطيع القراءة والكتابة بلغته[1]، وأن يُجعَل الطور الابتدائي من التعليم خالصا للثقافة الوطنية، إن أريد أن تَخْلُص نفس الصبي لوطنه، وتقوى العلاقة بينهما[2]؛ فإن اللغة رمز لجماعة إنسانية، هي لسان ثقافتها، ومن أراده على تعلم لغتين، فإنما يريده على أن يندمج في جماعتين، وينتمي إلى ثقافتين، وهو غير ممكن، ويترتب عليه أن تكون للمرء شخصيتان متباينتان، ومتصارعتان، وولاءان لجماعتين مختلفتين[3]. وهذا من أسباب أن القانون الفرنسي يمنع تعليم لغة غير الفرنسية في الابتدائية[4]، ولما قرر حزب جبهة التحرير الوطني الجزائري تعليم أبناء العمال الجزائريين في فرنسة العربيةَ، رغب الأطفال الفرنسيون في أن يتعلموها معهم، فمنعهم مديرو المدارس، فشكاهم أولياء الأطفال، فرُفِعت

---

(١) لكل عقل موهبة، ٢٠٠.

(٢) مستقبل الثقافة في مصر، ١٥١.

(٣) التعليم وثنائية اللغة، ١٩.

(٤) التعريب في الجزائر، ٢١.

القضية إلى مجلس الوزراء، في عهد جيسكار ديستان، فأقرّ المنع، وذكّر بالقرار التربوي الذي يمنع تدريس لغة أجنبية مع الفرنسية في المدارس الابتدائية الفرنسية[١]. وهو أيضا سبب أن تعليم اللغات الأجنبية في الاتحاد الأوروبي كله -غير مالطة وفنلندة- يبدأ من نهاية الابتدائية أو بداية الثانوية غالباً، أما مالطة، فيبدأ فيها من سن السادسة، ويبدأ في فنلندة من العاشرة، ويبدأ تعليم الإنجليزية من المتوسطة غالباً، وأحياناً من الثانوية، ويبدأ تعليم الفرنسية من المتوسطة، وتعليم الألمانية من الثانوية. وتُعلَّم اللغات الأجنبية في أسترالية في الثانوية، ويبدأ تعليم اللغة الأجنبية في معظم المدارس الأمريكة من الثانوية، ويبدأ بعضها من المتوسطة[٢].

ودلَّت البحوث النفسية واللغوية على أن الطفل الذي يتعلم لغة غير لغته وهو دون العاشرة تضعف قدرته على الاستيعاب، ويتذبذب بين لغته واللغة التي يتعلم، ويتأخر نموه في كلتيهما، وربما صاحب ذلك اضطرابٌ نفسي، يجعله يقع في خلط وتداخل بين اللغتين أحيانا، ونقلٍ واستعارةٍ، في أحيان أخرى، ولا يتقن واحدة منهما، ولا يستقرُّ نسقها في العضو الذهني المهيأ لحفظ الملكة اللغوية المكتسبة، ويُخرِج منهما لغة هجينة، تخلط بينهما، كما تُسجَّل أغنيتان على شريط، فإذا أريد سماعهما كان المسموع شيئا، ليس بهذه ولا بتلك، ويصاب بـ»العجز اللغوي، و«فقدان القدرة على الإبداع الفكري»، و«الاختناق اللغوي»[٣]. وقال بعض خبراء التعليم إن ثنائية اللغة تسبب للطفل انحطاطا نفسيا، وإن الجهد الذي يتطلبه اللسان الثاني ينقص جدا من استعداده العقلي الذي كان يجب أن يُقْصَر على دراسة اللسان الأول، وإن نموه العقلي لا يتضاعف، إذا تعلَّم لغة ثانية، وإنما ينقص نصفه، وهو -لأنه غير قادر على تمييز اللغتين- يحفظهما دون أن يتملَّك نظام لغته[٤]. وإذا تعلم لغة جديدة في

(١) التعريب في الجزائر، ٢١.
(٢) واقع اللغة الأجنبية في التبادل بيننا وبين الغرب، ٩ وما بعدها، وأثر التعليم باللغة الأجنبية على التعليم باللغة العربية.
(٣) تأثيرات اللغة الأم في عملية التواصل باللغة العربية الفصحى لدى تلاميذ التعليم الابتدائي، ١٤٩ وما بعدها، وفلسفة اللغة، ١٤٥، والحياة مع لغتين، ٨٢، والتعدد اللغوي، ٥٩ - ٦١، وأثر التعليم باللغة الأجنبية على التعليم باللغة العربية، ونصيبي من الحقيقة، ٢٨٠.
(٤) من أجل تفاعل لغوي، ٨٩.

المدرسة أصابه عدم توازن ذهني؛ لاختلاف الحال الاجتماعية التي تعودها بلغته الأولى عن الحال المقلّدة في المدرسة، واختلاف نظامي اللغتين"[1]. وقال المربي الإنجليزي نيقولا هانزا، إن الأطفال الذين يعلّمون باللغات الأجنبية تتبلبل عقولهم تبلبلا عظيما؛ لأنهم قبل أن يدخلوا المدرسة يتعلمون لغتهم، ويكون لهم منها ما يكفي للتعبير عن معظم موضوعات الارتسامات الحسية، والحياة اليومية، وفي المدرسة يعلّمون الأفكار والعلاقات المجردة بلغة أجنبية، فتقسّم عقولهم بين ما تعلموا بلغتهم، وما يُعلّمون بلغة أجنبية؛ فيعجزون عن التحدث عما تعلموا في المدرسة بلغتهم[2]. ومما يَتْبَع ذلك أن يكون لكل لغة مجال، لا تدخله الأخرى، فللحياة اليومية والارتسامات الحسية لغتها، ولِمَا وراء ذلك من أمور العلم لغته. وهو ما يُرَى في الشعوب التي تتعلم بلغات أجنبية: إذا دخل أحدها مجال العلم، لم يكن في وسعه أن يتكلم إلا باللغة التي تعلم بها، وإذا عدل عنها إلى الحياة العادية تكلم بالعامية. ولهذا مساوئ، أقلُّها أنه يُضِرُّ بمعرفة الطفل، وأكبرها الرفض الداخلي لنسق التعليم، ويظهر في صور شتى، منها الإخفاق في الدراسة، والعزوف عن القراءة، وعوق اللسان، بسبب الخلط بين اللغات. وهي ظاهرة في المغرب العربي؛ لأنه أكثر البلدان العربية تعلقا باللغة الأجنبية، وحرصا على تعليمها والتعليم بها منذ سنوات التعليم الابتدائي الأولى[3]. وتعليم اللغة الأجنبية في هذا الطور من حياة الإنسان -فضلا عما يوقع من خلط واضطراب، وإرهاق للذهن؛ بما يجمع على الطفل من أنظمة متعارضة- لا يعين على إتقان اللغة الأولى، وإتقانها يسهِّل تعلّم اللغة الثانية؛ لأنه يكسب خبرة في تعلم اللغة عامة[4]. والطفل الذي يتعلم لغتين يُلْزَم أن يسمي الأشياء بطريقتين، فتكون له أداتان للإشارة إلى الشيء الواحد، وهذا ينتج منه حشو أكثر مما يحتاج إليه، ويملأ الذهن بتكرار ما لا طائل من تكراره. ويتطلب تعلمُ اللغتين -إلى ذلك- عملا ذهنيا معقدا، ويتطلب قواعد وتعلما للمقابلة بين الألفاظ في اللغتين، كأن يعلم أن الكرسي مذكر في العربية،

---

(١) تأثيرات اللغة الأم في عملية التواصل، ١٤٩ وما بعدها.

(٢) اللغة العربية في عصر العولمة إلى أين؟.

(٣) ظاهرة التعدد اللغوي ومضاعفاتها في المحيط المجتمعي والتربوي المغربي، ١٣٧.

(٤) انظر: الحصيلة اللغوية، ١٤١.

ومؤنث في الفرنسية[1].

والثابت في اللسانيات النفسية والمسح الميداني أن التعليم المزدوج اللغة ينتج مجتمعا فاسد اللسان، ومن فساد اللسان العسر اللغوي، ومن صوره ضعف القدرة على الارتجال والاسترسال فيه، وتقطُّع الجمل قبل تمامها، والانتقال إلى جمل أخرى، وتعاصي الكلام، والتباس المفاهيم، وغموض التصورات، أي إن مردَّ كدَر الذهن وصفائه إلى حال المجتمع اللسانية، فمردُّ وضوح التصور وبيان المفاهيم إلى أحادية اللغة، ومرد غموضه، والتباس المفاهيم إلى الازدواج. والتسليم بأن اللغة هي التي تصنع التصورات الذهنية عن العالم الخارجي يترتب عليه أن التغيير الذي يقع في نسق اللغة يغير تصور الواقع[2]. وانتهى بعض الدراسات الألمانية إلى أن الثنائية اللغوية ما انتشرت في شعب إلا دمَّرت ذكاءه وإبداعه أجيالا طويلة. وتوصَّل باحثون أمريكيون بين عام ١٩٢٩ وعام ١٩٣٩ إلى أن ثنائيَّ اللغة يفكر بلغة ويتكلم بأخرى، وهذا يجعله مترددا مرتبكا في تفكيره، وأن الثنائية عبءٌ على الطفل مرهِقٌ؛ لأنه يقسِّمه بين لغتين[3]، وتقسيمه بين لغتين يجبره على أن يحفظ كلمتين لكل شيء يراه في حياته، وذلك يحمِّله عبئا، لا قبل له به، ويهدد تحصيله، وطريقة تفكيره وشخصيته[4]. ويذهب بعض الدراسات إلى أن الثنائي يميل إلى استعمال كلمات أقل مما يستعمل الأحادي، وأن مفرداته تميل إلى الاختلاط لميله إلى التحول والاقتراض من لغة إلى أخرى، وإن كان بعض الدراسات يذهب إلى عكس هذا[5]. وهذا سبب ما يقول علماء التربية من أن ولادة الأطفال في أسر تتكلم لغتين تجعلهم يجدون صعوبات في تعلم اللغة أكثر من أبناء الأسر التي تتكلم بلغة واحدة. ويزيد الأمرَ سوءًا أن تتباعد أنظمة اللغتين الصوتية والصرفية والنحوية[6]. والثنائي أقل ذكاء من أحاديها، كما دلت على ذلك اختبارات الذكاء، ومُعامل ذكائه

---

(١) المسألة اللغوية في تقرير الخمسينية، ١١٠

(٢) التعدد اللغوي، ٥٩ - ٦١.

(٣) الحياة مع لغتين، ٢١١ وما بعدها.

(٤) السابق، ١٥٣.

(٥) السابق، ٢١٤ وما بعدها.

(٦) تنشئة الطفل في اللغة: مبدأ سيادة ملكة الفصحى، ٣٠ وما بعدها.

أقلُّ من معامل ذكاء الأحادي، وعمر الأحادي العقلي يزيد على عمر الثنائي. ووجد ستيوارت عام ١٩٥١ أن الأحاديين يفوقون الثنائيين في اختبارات الذكاء اللفظية والعملية[١]. وهذا لا يخصُّ الأطفالَ دون طلاب الجامعات، فإن طلاب الجامعات الذين يدرسون العلوم بلغة لا يتقنونها، يكون استيعابهم إياها أقل من استيعاب الذين يتعلمون بلغتهم[٢].

وفي بداية السنين الأولى يحاول الطفل إخضاع اللغة الثانية لقواعد لغته، ثم يتبين له أن لكل لغة قواعدها، فيحاول أن يحتفظ لكل لغة بقواعدها، ولكن استعماله اللغة الثانية، واستمرار تعلمه بها يجعلانه يُخضع لها لغته، حتى تهيمن عليها وعلى عقله، فتموت[٣]، ويكون موتها بتفكيك أنظمة اللغة الأولى، وإعادة ترتيبها على حسب نظام اللغة الثانية[٤]، ويتولى ذلك التفكيك أو التدمير مجموعتان من المؤثرات اللغوية، تسمى الأولى المؤثرات الخارجية، وتشمل النقل، والتداول، والتقارب، والتأثيرات اللغوية المتبادلة. ومن أمثلتها ما يسمى قانون التعميم، وهو أن يعمم الطفل قواعد اللغة الثانية على قواعد اللغة الأولى، أي يطبقها عليها تطبيقاً خطأ، ومنها ما يسمى قانون تمديد المعنى، وهو أن يوسع معنى الكلمة لتشمل معنى كلمة من لغته الأم، وقانون افتراض الترجمة، وهو أن يترجم من لغته ترجمة حرفية تغير المعنى. وتسمى المجموعة الثانية المؤثرات الداخلية، ومن أمثلتها ما يسمى تعديل الأنماط اللغوية في اللغة الأولى، كالتعميم، والتبسيط، والانتظام، والتطبيع، إلخ[٥]. ومن أمثلة ذلك ما جاء في دراستي روبرت فاغو، وهربرت سيلايغر على طفلتين، بلغارية، وأمريكية، هاجرتا إلى فلسطين المحتلة، والبلغارية منهما بنت خمس سنين وعشرة أشهر، والأمريكية بنت ست سنين، وكانتا لا تعرفان إلا لغتيهما، فالتحقتا بمدرسة عبرية، فاضمحلت لغتاهما، فنسيتا قواعدهما، وأعادتا صياغتها لتوافق قواعد العبرية، وصارتا إذا تكلمتا بلغتيهما تلعثمتا،

---

(١) الحياة مع لغتين، ٢١١ وما بعدها.

(٢) السابق، ٢١٩.

(٣) أثر التعليم باللغة الأجنبية على التعليم باللغة العربية.

(٤) الموضع السابق.

(٥) السابق.

وعجزتا عن توليد المفردات، وظلت لغتاهما تتآكلان، إلى أن استولت عليهما العبرية، مع أن أهلهما كانوا يتكلمون معهما بلغتيهما في المنزل. وكان سبب ذلك عدم استعمالهما في المدرسة[١]. وهذا سبب ما يرى بعض التربويين من أن متعلمي اللغة الثانية يكون لهم نظام لغوي يخصهم، ليس بنظام لغتهم، ولا بنظام اللغة الثانية، وإنما هو بينهما[٢]. هذا إلى ما يرى بعض الباحثين من أن الطفولة الأولى ليست هي السن الملائمة لاكتساب اللغة الثانية، على خلاف ما يشيع في الناس من أن تدريس اللغة الثانية كلما كان الطفل أصغر كان أفضل، فإنما هي أسطورة، صنعها الإعلام والدعاية، وليس لها سند علمي أو تجريبي، أما ما أثبتته التجارب، فأن البالغين أقدر من الأطفال على تعلم اللغة الأجنبية، ولا دليل على عجزهم عن اكتسابها، ما عدا اللهجة الأصلية، وتعلمها أمر ثانوي في إتقان اللغة، ومهاراتها، وتراكيبها، واستعمالاتها[٣].

وكثيرا ما يحاول الثنائي أن يوهم الناس أنه يتقن اللغتين إتقانا يجعلهما متساويتين عنده، وليست إحداهما بأكثر هيمنة عليه من الأخرى، غير أنه إذا احتدَّ، وكثرت عليه المعلومات مع الإعياء ظهرت في كلامه اللغة التي هي أكثر هيمنة عليه، فيبطئ في الحديث باللغة الأخرى، وقد يتحول عنها إلى اللغة الأم. ويقرُّ بعضهم بذلك، فيقول إن الكلام باللغة غير المهيمنة مدةً طويلةً يتعبه ما لا يتعبه الكلام باللغة المهيمنة، ويقول بعضهم إنه لا يستطيع أن يستعمل اللغة غير المهيمنة في بعض المقامات العاطفية[٤]. وقد أجرت ماجستي عام ١٩٧٩ بحثا للموازنة بين أحاديي اللغة وثنائييها ومتعدديها، وطلبت من المجموعات الثلاث تسمية أشياءَ وأرقام، وقراءةً جهرية، فكان الثنائيون أبطأ في ذلك من الأحاديين، والمتعددون أبطأ من الثنائيين، في اللغات كلها، حتى اللغة المهيمنة. ويرى كثير من الباحثين أن ثنائيَّ اللغة مترجِم، وأن ثنائيته ليست بأكثر من ترجمة من لغة إلى أخرى[٥]. ودلَّت

(١) أثر التعليم باللغة الأجنبية على التعليم باللغة العربية.
(٢) مبادئ تعلم وتعليم اللغة، ٢٩٠.
(٣) أثر التعليم باللغة الأجنبية على التعليم باللغة العربية.
(٤) الحياة مع لغتين، ١٩٠.
(٥) السابق، ١٩١.

دراسات سائر -وقد استغرقت أعواما- على أن نتائج الأطفال الذين يتكلمون بالويلزية في المنازل، ويتعلمون بالإنجليزية في المدرسة كانت أسوأ من نتائج رفاقهم الذين لغتهم الإنجليزية وحدها. واستخلص معظم المشاركين في مؤتمر لوكسمبورج عام ١٩٢٨ م من هذه النتائج أن التعليم بلغةٍ غير لغة الأم مضرٌّ بالنمو الذهني والشخصي، وأوصوا بتأخير تعليم اللغة الثانية إلى السنة الثانية عشرة. وأجريت في أمريكة وغيرها من البلدان، دراسات، لم تكن نتائجها مؤيدة لثنائية اللغة، ولا للتدريس الثنائي. إلا أن دراسات أخرى، أجريت بعد الحرب الثانية، وفي العقد السابع من القرن الماضي، انتهت إلى نتائج مخالفة لهذا[1]. ويذهب كثير من البحوث إلى أن الطفل المزدوج اللغة يفوق أحادي اللغة في قدراته اللسانية الواعية، فالتعرض لنظامين لغويين ييسر الوعي المبكر بسمات اللغة الصورية والوظيفية، وقد وجد هذا الفرض إثباتا في كثير من البحوث التي اهتمت بعدم الترابط بين الكلمة ومرجعها، وإن كان القليل جدا من الدراسات هو الذي يخالف هذه الفكرة[2]. ويبدو أن الدراسات التي عرضت لهذه القضية دخلتها الأهواء، والعقائد، حتى غدا من غير اليسير الاعتماد على شيء منها في حكم كالذي نريد. وفسر بعض الباحثين التباين فيما انتهى إليه الفريقان بأن المشاركين في مؤتمر لوكسمبورج كانوا من أقليات لغوية، أهمل النظام التعليمي لغاتها (كأهل ويلز، وفلاندرز، وقطلونية)؛ فكانوا يعادون فرْض لغة ثانية، وكان الاتجاه العام في العقد السابع مؤيدا للثنائية، لمشكلات اجتماعية وتربوية بعينها. ويوحي ذلك أن الباحثين الاجتماعيين وجهوا بحوثهم إلى ما أرادوا إثباته من نتائج. ويميل الذين يفسرون الخلاف هذا التفسير إلى أن الباحثين الاجتماعيين يميلون إلى دراسة الحالات التي تهمهم كثيرا، ثم يعممون نتائجها على غيرها من الحالات، مع أن الأمر إنما يصدق على بعضها[3]. وهذا يعني أنهم يرون أن نتائج ما انتهى إليه المشاركون في مؤتمر لوكسمورج أصدق من نتائج باحثي

(١) التعليم وثنائية اللغة، ١٠٠.
(٢) مظاهر نمو الوعي بالازدواجية اللغوية عند الطفل المغربي، ٢٣٢ وما بعدها.
(٣) التعليم وثنائية اللغة، ١٠١.

العقد السابع، فقد كان هؤلاء باحثين اجتماعيين، وكان أولئك باحثين تربويين. إلا أنهم يستنتجون من الدراسات كلها -ما كان منها قبل الحرب الثانية وما كان بعدها- أن الحكم المجرد في أثر الثنائية اللغوية في نمو المتعلمين لا يصح، إلا أن يقيَّد ببيئة الطلاب، ومنها قدراتهم، وحالهم المادي والاجتماعي، وحال التدريس بالمدرسة التي يدرُسون فيها؛ لأن الدراسات التي أجريت كانت فيها جوانب مؤثرة في التعليم الثنائي اللغة، أهملها الباحثون، ولم ينظروا إلا إلى الثنائية وحدها، فردُّوا إليها ما ردُّوا من حَسَن الآثار وسيئها[1]. وإن كان بعض هذه الدراسات قد انتُقِد بدراسات أخرى، لم تسلم من الانتقاد أيضا[2].

والذي يبدو أنه أظهر وأرجح، وأكثر مساوقة للعقل والتجربة، وإليه ذهب أكثر الدراسات، أن أحادي اللغة أفضل من ثنائيها، من حيث الإتقان والتمكن، والصفاء والوضوح، لسلامة عقله من تنازع اللغات، بخلاف من تتشاكس في عقله وملكاته لغات وثقافات شتى، ولكلِّ معنى يعرفه لفظان فصاعدا، فيُدخل بعضها الضيم على بعض، من حيث لا يدري، بخلاف الذي لا يعرف للمعنى إلا لفظا واحدا، ولا للفكرة إلا أسلوبا واحدا، وليس له سوى ثقافة واحدة، فهو -لا ريب- أقدر على البيان، وأسرع فيه ممن تتنازعه كلمات وأساليب شتى، لا يتكلم حتى يوازن بينها، ويتخير ما يرى أنه أمثلها، ولا سيما إذا كان غير متقن للغات التي تتنازعه، أو بعضها، وقد يعرف من المعاني ما لا يجد ما يبين عنه من لغته، وما لا يتضح له حق الاتضاح؛ لأنه تعلمه من لغة غير لغته، فلم يخلص إلى قلبه؛ فيكون الأحادي أطلق منه لسانا، وأحسن بيانا، وأبعد من التردد والتلعثم، اللذين يصيبان الثنائي إذا تكلم، أو كتب، أو فكَّر؛ لأن الأمور ليس لها في عقله إلا صورة واحدة، وليس لها في لسانه إلا لفظ واحد، بخلاف من يتنازع لسانَه لفظان، أو ألفاظ، وأسلوبان، أو أساليب. ولعل في عدول جل الدول عن تعليم أطفالها غير اللغة الوطنية في قبل إتمام التعليم الأصلي ما يرجح هذا، وأن التلامذة الذين يعلَّمون لغة أجنبية في التعليم الأساسي يغلب عليهم ألا يجيدوا واحدة من اللغتين، والمغرب العربي مثال على ذلك.

---

(١) التعليم وثنائية اللغة، ١٠٢.

(٢) الحياة مع لغتين، ٢١٢ وما بعدها.

وتعني الثنائيةُ اللغوية تساوي تمكُّن المرء من المعرفة باللغتين في الاستعمال[1]، لكن إحداهما أشد هيمنة عليه من الأخرى. وهي بهذا المعنى -في الوطن العربي- خاصة بالذين ينشؤون في بيئات مشتركة بين العرب وغير العرب، فيتعلمون مع العربية لغة أخرى، كالأمازيغية، والكردية، والتركمانية، والنوبية، وإحدى اللغات الإفريقية في موريتانية والسودان، وبعض اللغات غير العربية التي يُتكلم بها في الشام، وكذلك الذين يتكلمون بلغة من اللغات الحميرية القديمة في جنوبي جزيرة العرب. أما غير هؤلاء، فإنما يعرفون العربية وحدها، وقد يتعلمون مع العربية لغات أخرى، فيجيدونها أو لا يجيدونها، فتكون معرفتهم بها -إن أجادوها- دون معرفتهم بالعربية، فلا موازنة بين تعليمهم بلغتهم وتعليمهم بغيرها. والثنائية التي نتحدث عنها هاهنا لا تصدق عليهم، وإنما ذكرنا ما ذكرنا من نتائجها لنبين أن من يتعلمون اللغات الأجنبية ولا يحسنونها، أو يحسنونها بقدر، أولى من الثنائيين بما انتهت إليه الدراسات التي تعد الثنائية أمرا غير حميد؛ لأنهم لا يعرفون من اللغات التي يتعلمون بها ما يعرف ثنائيو اللغة، وأن تعجيل بعض الأقطار بتعليم اللغات الأجنبية في السنين الأولى من الابتدائية ليس حتما أن يكون مدفوعا بدوافع تربوية، ولا مبنية على أصول علمية، يُعتدُّ بها، فلن يزيد الطين إلا بِلَّةً، وكذلك التعليم باللغات الأجنبية، بل هو أولى، لعدم تمكن أكثر طلاب المدارس والجامعات العربية من اللغة الأخرى تمكنا يهيئهم لأن يتعلموا بها، ومن أجاد منهم اللغة الأخرى كانت معرفته بها دون معرفته بالعربية، وكان لزاما أن يكون استيعابه ما يدرس بها من العلوم دون استيعاب ما يدرس بالعربية، لو درس بها. وعلى هذا يمكن المرءَ -من غير أن يدخل في تقويم البحوث والدراسات- أن يقول إن المرء إذا تعلم بلغة لا يتقنها عاقته عن التحصيل، وهو أمر لا خلاف فيه، ومن تعلَّم بلغة يتقنها كان حاله أفضل من حال من تعلم بلغة لا يتقنها. وكثير من طلاب العرب الذين يذهبون إلى الخارج للدراسة في الجامعات يجدون مصاعب، وينخفض أداؤهم، وتتدنى درجاتهم، وقد يتركون الدراسة؛ لأنهم يتعلمون بلغات لا يتقنونها[2]. وتعلُّم المرء باللغة

---

(١) لغة الخطاب التعليمي الجامعي بين إيديولوجيا العامية وإيديولوجيا العولمية، ٩١.

(٢) الحياة مع لغتين، ٢١٨.

لا يحسنها يعوقه من عدة جوانب: فهو لا يفهم ما يسمع ويقرأ فهما جيدا، ولا يحسن البيان عما يريد، ويكون بطيئا إذا قرأ، أو تكلم، أو كتب، ويستغرق وقتا أطول في أداء واجباته الدراسية، وقد ينتهي وقت الدراسة ما أتمها، ويستطيع أحادي اللغة أن يقرأ واجبه ثلاث مرات قبل أن ينتهي ثنائي اللغة من القراءة الأولى، فالأحادي في هذه الحالة أفضل من الثنائي في المهارات اللغوية، من حيث الدقة والسرعة[1].

وإذا صح هذا أمكن القول إن العرب بالغوا في أهمية اللغة الأجنبية وتعلُّمها مبالغة حالت بينهم وبين بلوغ ما كانوا يريدون منه، وتنكبوا ما انتهت إليه الدراسات والبحوث التربية، لأسباب سياسية في المقام الأول، ولم يولوا الناحية التربوية ما هي أهله، ولا أفادوا من تجارب غيرهم من الدول الناجحة في تربيتها وتعليمها، ومنها الدول التي يسارعون إلى تعليم لغاتها. وشذوا عن العالم بمبالغتهم في تعلم اللغات الأجنبية، واعتقاد أنها باب العلم والتقدم، وليس له باب غيرها، على حين أن دول العالم المتقدمة لا تولي اللغات الأجنبية ما يوليها العرب، ولا تعلِّق عليها من الآمال ما يعلقون، ولا تكاد تفكر إلا في إتقان لغتها، ولا تشغل نفسها بغيره[2]. وقد انتهت الدراسات التي عنيت بالتعليم باللغات الأجنبية في الوطن العربي إلى أنه مدمِّر[3]، وأن ما فيه من نفع مقصور على فئة قليلة من الدارسين المتميزين، لا تكاد تزيد على ٥ ٪[4]، ومع ذلك يتمادون فيه، ويأبون أن يقوِّموه تقويما تترتب عليه إعادة النظر فيه، على طول ما أتى عليه من الزمن، وعِظَم ما جَّر من ضرر، وعلى ما كُتب فيه من بحوث ودراسات، قوَّمت ونَصحت، وهدت النجدين. وهو أمر يُعذَر مَنْ حَمَله على ما يشكك في مقاصد السياسة اللغوية العربية[5]، فإن سياسةً، أتى عليها ما يزيد على مائة عام، ما قُوِّمت، ولا غُيرت، على ما مُنِيَت به من إخفاق، لا خفاءَ به على أحد، لجديرة بأن يرتاب في أمرها!

---

(١) الموضع السابق.

(٢) من أجل تفاعل لغوي، ٨٨ وما بعدها.

(٣) عشرات المؤتمرات وآلاف العلماء والمتخصصين.

(٤) الموضع السابق.

(٥) انظر مثلا: قضايا العربية على مدارج القرن الحادي والعشرين.

المراجع

- آثار التربية الاستعمارية الفرنسية في الجزائر، معروف أحمد، مجلة التربية، س ٣١، ع ١٤١، ٢٠٠٢ م.
- اتجاهات الشباب نحو استخدام اللغتين العربية والإنجليزية في التعليم، ريما سعد الجرف، موقع ديوان العرب.
http://www.diwanalarab.com/spip.php?page=article&id_article=748.
- اتجاهات الطلاب نحو مقاييس اللغات الأجنبية في الجامعة الجزائرية، عبد الكريم قريشي ورمضان زعطوط،
http://dspace.univ-biskra.dz:8080/jspui/bitstream/12345678911/1/5401/.
- أتكلم جميع اللغات لكن بالعربية، عبد الفتاح كيليطو، ترجمة عبد السلام بنعبد العالي، الدار البيضاء، دار توبقال، ط١، ٢٠١٣ م.
- أثر التعليم باللغة الأجنبية على التعليم باللغة العربية نموذجاً، إبراهيم بن أحمد مسلم الحارثي، منتدى مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية،
http://www.m-a-arabia.com/vb/showthread.php?t=15417.
- أثر رواية «رفائيل» للامارتين بترجمة أحمد حسن الزيات في قصيدة «صلوات في هيكل الحب»، لأبي القاسم الشابي، فؤاد القرقوري، حوليات الجامعة التونسية، ع ٢٥، عام ١٩٨٦ م.
- أحادية الآخر اللغوية، جاك ديريدا، ترجمة عمر مهيبل، بيروت، الدار العربية للعلوم ناشرون، ط١، ١٤٢٩ هـ.
- أحمد سيكو توري (١٩٢٢-١٩٨٤م): حياته، نضاله، فكره، جهوده، محمد الأمين سيلا وجبريل فابوري كروما، موقع قراءات إفريقية،
http://www.qiraatafrican.com/home/new.
- أدباء عرب معاصرون، جهاد فاضل، القاهرة، دار الشروق، ط١، ١٤٢٠ هـ.

أردوغان: علينا إعطاء الأولوية للتعليم والثقافة والفن، موقع أخبار تركية
http:/ www.akhbarturkiya.com.
- الازدواجية اللغوية الأمارة، محمود الذوادي، تونس، تبر الزمان، ٢٠١٣ هـ.
- أزمة التعريب، محمود فوزي المناوي، القاهرة، مركز الأهرام للترجمة والنشر، ط١، ١٤٢٤ هـ.
- أزمة التعليم المغربي وفق التقارير الدولية والمحلية: دعوة للتأمل، مولاي المصطفى البرجاوي، موقع الألوكة،
https://www.alukah.net/social/.
- أزمة النظام التعليمي في المغرب: الأسباب والمعيقات، الحسين رحمون، وجدة (المغرب)، دار الهلال، ط١، ٢٠١٢ م.
- أسئلة الهوية، عبد الوهاب المسيري، موقع الدكتور المسيري
http://www.elmessiri.com/articles_view.php?id=.
- استدعاء الشخصيات التراثية في الشعر العربي المعاصر، علي عشري زايد، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٤١٧ هـ.
- أسرار البلاغة، عبد القاهر الجرجاني، تحقيق محمود شاكر، جدة، دار المدني، ط١، ١٤١٢ هـ.
- الأسطورة في شعر السياب، عبد الرضا علي، بغداد، وزارة الثقافة والفنون، ١٩٧٨ م.
- إشكال مع اللغة، جوزيف سكوفوريكي، عبقرية اللغة، تحرير وتقديم ويندي ليسير، ترجمة حمد الشمري، السعودية، أثير، ط١، ١٤٤٠ هـ.
- إشكاليات التعريب في تعليم العلوم الطبية، مروان جبر الوزة وفهد عبد العزيز المهنا، التعريب، ع ٣٤، حزيران ٢٠٠٨ م.
- إشكالية تعريب التعليم العالي، محمود أحمد السيد، مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة، ع ٨١، جمادى الآخرة ١٤١٨ هـ.
- إشكالية اللغة العربية وقضايا التعريب في جامعة الكويت: آراء عينة من طلاب جامعة الكويت، علي أسعد وطفة، الكويت، جامعة الكويت، ٢٠١٤ م..

- إشكالية الهوية والتعدد اللغوي في المغرب: المغرب نموذجا، إلياس بلكا ومحمد حراز، أبو ظبي، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية، ط١، ٢٠١٤ م.
- إشكالية الهوية ولغات التعليم في المغرب، رشيد السعدي، الدار البيضاء، إفريقية الشرق، ٢٠١٥ م.
- الإصلاحات التعليمية بالمغرب: دراسة على مستوى الوظائف والمكونات ١٩٥٦ - ٢٠٠١ م، محمد غزالي، جامعة الحسن الأول، ٢٠١٤ م.
- إصلاح التعليم وأزمة اللغة العربية في العالم الإسلامي، فريد الأنصاري، موقع مجالس الألوكة http://majles.alukah.net/t.
- إصلاح التعليم: ورش ملكي ونتائج كارثية وغياب المساءلة، عز الدين أقصبي، موقع ينايري،
http://www.yennayri.com/news.php?extend.550.19.
- أضواء على سياسة تعريب التعليم والإدارة والمحيط الاجتماعي في الجزائر: ٢- سياسة تعريب التعليم العام والجامعي في الجزائر (١٩٦٢ - ١٩٨٢)، تركي رابح، المستقبل العربي، مج ٦، ع ٦٠، ١٩٨٤ م.
- اطلبوا الوطنية ولو في فرنسا، أحمد بن نعمان، الجزائر، دار الأمة، ط١، ٢٠٠٥ م.
- الأغاني، أبو الفرج الأصبهاني، ط. الساسي.
- أفق الحداثة وحداثة النمط: دراسة في حداثة مجلة «شعر» بيئة ومشروعا ونموذجا، سامي مهدي، بغداد، دار الشؤون الثقافية العامة، ١٩٨٨ م.
- التباسات الهوية في الأدب الجزائري المكتوب بالفرنسية من خلال رواية «سأهبك غزالة» لمالك حداد، ربيحة لمودع وخديجة قاسمي، رسالة ماجستير بكلية الآداب واللغات، جامعة منتوري - قسنطينة، ٢٠١١ م.
- الالتزام واللاالتزام في الأدب العربي الحديث، بدر شاكر السياب، مؤتمر الأدب العربي المعاصر (أعمال مؤتمر روما المنعقد في تشرين الأول سنة ١٩٦١، منشورات أضواء.

إمبراطوريات الكلمة: تاريخ اللغات في العالم، نيكولاس أوستلر، بيروت، دار الكتاب العربي، ٢٠١١ م.

- إنصاف لجمعية العلماء المسلمين الجزائريين، عثمان سعدي، بوابة الشروق، https://www.echoroukonline.com/ara/articles/.
- إنعاش العربية، محمد سليم الجندي، مجلة المجمع العلمي العربي بدمشق، ج ٩، مج ٥، صفر وربيع الأول ١٣٤٤ هـ.
- إنقاذ اللغة إنقاذ الهوية، أحمد درويش، القاهرة، دار نهضة مصر، د. ت.
- إنهم يدرسون الطب بالإيسلندية، أحمد القاري، موقع مدونات الجزيرة، http://blogs.aljazeera.net/blogs/.
- إنية وأصالة، مولود قاسم نايت بلقاسم، الجزائر، دار الأمة، ٢٠١٣ هـ.
- أهمية بيوت الحكمة: مسؤولية حماية التعليم العالي وإعادة بنائه في العالم العربي، سلطان بركات وسانسوم ميلتون، واشنطن والدوحة، معهد بروكنجز، ٢٠١٥ م.
- أهمية تدريس العلوم الطبية باللغة العربية، محمود السيد، مجلة التعريب، ع، شعبان ١٤٣٧ هـ.
- أي تعليم لمغرب الغد؟، العربي الوافي، الرباط، منشورات مجلة علوم تربوية، ط ١، ٢٠٠٥ م.
- ببليوغرافيا المعاجم المتخصصة، علي القاسمي وجواد حسني عبد الرحيم، مجلة اللسان العربي، ع ٢٠ و ٢١.
- بحوث مصطلحية، أحمد مطلوب، بغداد، المجمع العلمي، ١٤٢٧ هـ.
- بدر شاكر السياب: حياته وشعره، عيسى بلاطة، بغداد، دار الشؤون الثقافية، ١٩٨٧ م.
- بدر شاكر السياب: دراسة في حياته وشعره، إحسان عباس، بيروت، دار الثقافة، ط٥، ١٩٨٣ م.
- بعض الإشكاليات المتعلقة بلغتنا العربية، الشاذلي القليبي، مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة، ع ٨٣، رجب ١٤١٩ هـ.

- بيان إعجاز القرآن، أبو سليمان حمد بن محمد بن إبراهيم الخطابي، ثلاث رسائل في إعجاز القرآن، تحقيق محمد خلف الله أحمد ومحمد زغلول سلام، القاهرة، دار المعارف، ط٤، ١٩٩١ م.
- بيان الحداثة، أدونيس، بيانات، تونس، دار سراس، ط١، ١٩٩٣ م.
- بين الرشاد والتيه، مالك بن نبي، دمشق، دار الفكر، ط١، ١٣٩٨ هـ.
- تاريخ آداب اللغة العربية، جرجي زيدان، موفم للنشر، ١٩٩٣ م.
- تاريخ الترجمة والحركة الثقافية في عصر محمد علي، جمال الدين الشيال، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٥١ م.
- تاريخ الحركات القومية في أوربا، الجزء الأول، نور الدين حاطوم، دمشق، دار الفكر، ط٢، ١٣٩٩ هـ، والجزء الثالث، ط١، ١٣٨٩ هـ.
- تاريخ النظام التربوي: الشعبة العصرية الزيتونية، علي الزيدي، تونس، مركز البحوث في علوم المكتبات والمعلومات، ١٩٨٦ م.
- تأثير الإعلام المسموع في اللغة وكيفية استثماره لصالح العربية، عبد الرحمن الحاج صالح، مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة، ع ٩٤ (موقع المكتبة الشاملة).
- تأثير اللغة الفرنسية فى المستوى القيمى والاجتماعى والتعليمى فى المغرب، عكاشة بن المصطفى، المستقبل العربى، مج ٣٥، ع ٤٠٢، ٢٠١٢ م.
- التبعية اللغوية أساس التخلف الشمولي، محمد الأوراغي، صحيفة العلم، السبت ١٤ شعبان ١٤١٩ هـ.
- تجديد النهضة باكتشاف الذات ونقدها، محمد جابر الأنصاري، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط١، ١٩٩٢ م.
- تجربتي في تعليم الطب باللغة العربية، زهير أحمد السباعي، الدمام، نادي المنطقة الشرقية الأدبي، ط١، ١٤١٥ هـ.
- تجربة جامعة العرب الطبية في تعريب العلوم الطبية، عبد الهادي موسى وعامر رحيل محمد، مجلة اللسان العربي، ع ٤٣.
- التجربة العربية في تعريب العلوم وعلوم الطب، صادق الهلالي، مجلة اللسان العربي، ع ٤٣.

تجربة مجمع اللغة العربية الأردني في تعريب التعليم الجامعي: الإنجازات، والصعوبات، والتحديات، همام غصيب، موقع مجمع اللغة العربية الأردني وموقع المعرفة،

http://www.marefa.org/sources/index.php.

- التدريس باللغات الأجنبية في الجامعات المصرية، محمد السيد سليم،

http://www.egyptclub.de/Studium-in-Fremdsprache.htm.

- تدريس المقررات التعليمية بغير العربية في مدارس التعليم العام، مجموعة كتاب، الرياض، مركز حمد الجاسر الثقافي، ط١، ١٤٢٩ هـ.
- الترجمة من حيث هي عامل هام من عوامل العدوى اللغوية، صالح القرمادي، مجلة الحوليات التونسية، ع١١، ١٩٧٤ م.
- الترجمة والتعريب مدخلاً لتوطين العلوم في الجامعات العربية والإسلامية، موقع المكتبة الإسلامية

Khttp://library.islamweb.net/newlibrary/display_umma.php?lang=&BabId=1&ChapterId=5&BookId=2116&CatId=201&startno=0.

- التركيب اللغوي لشعر السياب، خليل إبراهيم العطية، بغداد، وزارة الثقافة والإعلام، ١٩٨٦ م.
- تصفية استعمار العقل، نغوغي وا ثيونغو، ترجمة سعدي يوسف، دمشق، دار التكوين، ٢٠١١ م.
- التعدد اللغوي: انعكاساته على النسيج الاجتماعي، محمد الأوراغي، الرباط، كلية الآداب بجامعة محمد الخامس، ط١، ٢٠٠٢ م.
- التعريب بين التفكير والتعبير، كمال بشر، أزمة التعريب، محمود فوزي المناوي، القاهرة، مركز الأهرام للترجمة والنشر، ط١، ١٤٢٤ هـ.
- التعريب بين المبدأ والتطبيق في الجزائر والعالم العربي، أحمد بن نعمان، الجزائر الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، ١٩٨١ م.
- التعريب بين الوعي المفوت والوعي المطابق، محمد طلابي، موقع مقالات في الأمازيغية، http://imaziren.blogspot.com/.

- تعريب تدريس العلوم، شحادة الخوري، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، ع ٨٠، مج ١،
http:. www.reefnet.gov.sy/booksproject/mojama/805/1-80/.pdf.
- تعريب التعليم الطبي والصيدلي في الوطن العربي، شحادة الخوري، مجلة «اللسان العربي، العددان ٥٥ و ٥٦.
- تعريب التعليم العالي في الوطن العربي: ضرورته ومعوقاته، شروط ومتطلبات نجاحه، أحمد دويدار البسيوني، اللسان العربي، العددان ٥٥ و ٥٦.
- تعريب العلوم الأساسية في كليات العلوم بالجامعات الليبية، علي محمد عوين، موقع اللغة العربية صاحبة الجلالة
http://www.alarabiahconference.org/uploads/conference_research-406118356324-1407832367-.pdf
- تعريب العلوم: القضية، أحمد شفيق الخطيب، مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة، ع ٧٩، جمادى الآخرة ١٤١٧ هـ.
- التعريب في الجزائر بين تعريب الفكر والتعريب اللغوي، خثير عيسى، مجلة التعريب، ع ٥٠، شعبان ١٤٣٧ هـ.
- التعريب في الجزائر: كفاح شعب ضد الهيمنة الفرنكفونية، عثمان سعدي، الجزائر، دار الأمة، ١٩٩٣ م.
- التعريب للأطفال منذ بداية القرن الماضي حتى الآن، علي القاسمي، ضمن بحوث مؤتمر لغة الطفل العربي في عصر العولمة، ١٧ - ١٩ فبراير ٢٠٠٧ م.
- التعريب والتنمية البشرية، علي القاسمي، مجلة اللغة العربية، الجزائر، المجلس الأعلى للغة العربية، ط١، ١٤٣٠ هـ.
- التعريب وخصائص الوجود العربي والوحدة العربية، عبد الله العروي، التعريب ودوره في تدعيم الوجود العربي والوحدة العربية، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ط١، ١٩٨٢ م.
- التعريب ودوره في تدعيم الوجود العربي والوحدة العربية: بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ط١، ١٩٨٢ م.

التعريب ونظرية التخطيط اللغوي، مصطفى عوض بني ذياب، مجلة التعريب، ع ٤٢، حزيران ٢٠١٢ م.
- تعلومهم: نظرة في تعليم الدول العشر الأوائل في مجال التعليم عبر تعليمهم الأساسي، عزام بن محمد الدخيل، بيروت، الدار العربية للعلوم ناشرون، ط٢، ١٤٣٥ هـ.
- تعليم الطب بلغة الأم: التجربة السودانية، عبد الوهاب الإدريسي، مجلة اللسان العربي، ع ٢٤.
- التعليم العالي بالمغرب، موقع الجماعة نت https://www.aljamaa.net/ar/
- التعليم العالي في لبنان بين التعريب والتغريب، يحيى عباس حسن، ندوة المسؤولين عن تعريب التعليم العالي في الوطن العربي بدمشق عام ٢٠٠٠ م.
- تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم العام في الجمهورية التونسية: دراسة وتقويم، أحمد العايد، الموسم الثقافي الثامن عشر لمجمع اللغة العربية الأردني، ٢٠٠٠ م، موقع مجمع اللغة العربية الأردني.
- التعليم وثنائية اللغة، ميجل سجوان ووليام ف. مكاي، ترجمة إبراهيم بن حمد القعيد ومحمد عاطف مجاهد محمد، الرياض، جامعة الملك سعود، ١٤١٥ هـ.
- تقييم تجربة التعليم العالي، نبيل حامد حسن بشير، صحيفة الراكوبة الإلكترونية
https://www.alrakoba.net/articles-action-show-id-.
- تناقضات الحداثة العربية، كريم عبيد هليل الوائلي، الاجتهاد، مج١، ع٥٤، ٢٠٠٢ م.
- تنشئة الطفل في اللغة: مبدأ سيادة ملكة الفصحى، صادق عبد الله أبو سليمان، مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة، ع ١٠١ (موقع المكتبة الشاملة).
- التنصير الفرنسي في الجزائر ١٨٣٠ - ١٨٧٦، فاطمة حسين المفرجي، مجلة العلوم الإنسانية - كلية التربية بجامعة بابل، مج ٢٣، ع ٢، ٢٠١٦ م.
- التيارات المعاصرة في النقد الأدبي، بدوي طبانة، الرياض، دار المريخ، ط٣، ١٤٠٦ هـ.

- ثقافتنا في ضوء التاريخ، عبد الله العروي، بيروت والدار البيضاء، المركز الثقافي العربي، ط٤، ١٩٩٧ م.
- ثقافتنا في عصر العولمة، أحمد درويش، القاهرة، الشركة المصرية العالمية للنشر - لونجمان، ط١، ٢٠٠٣ م.
- ثلاثية لغات الألفية الثالثة في المدرسة المغربية وثلاثية الإنصاف والفعالية والنجاعة، عبد القادر الفاسي الفهري، مجلة عالم التربية، ع ٢٦، ٢٠١٦ م.
- الثنائيات في قضايا اللغة العربية من عصر النهضة إلى عصر العولمة، نهاد الموسى، القاهرة، دار الشروق، ط١، ٢٠٠٣ م.
- الجامعات الأجنبية في الدول العربية، الاتجاه المعاكس، موقع الجزيرة نت، http://www.aljazeera.net/programs/opposite-direction/20108/8//.
- الجامعة والتنمية، علي القاسمي، سلسلة المعرفة للجميع، ٢٠٠٢ م.
- الجمهورية العالمية للآداب، باسكال كازانوفا، ترجمة أمل الصبان، القاهرة، المجلس الأعلى للثقافة، ط١، ٢٠٠٢ م.
- حديث الأربعاء، طه حسين، بيروت، دار الكتاب اللبناني، ط٢، ١٩٧٤ م.
- الحرب الكبرى على اللغة العربية، صحيفة المساء، ٤/ ٦/ ٢٠٠٩ م.
- حركة التعريب في العراق، أحمد مطلوب، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٣ م.
- الحصيلة اللغوية، أحمد محمد المعتوق، الكويت، المجلس الأعلى للثقافة والفنون والآداب (سلسلة عالم المعرفة)، ١٩٩٦ م.
- حوار مع الدكتور الباحث فؤاد بوعلي، الجزء الأول، موقع مركز نماء للبحوث والدراسات.
- حول تقرير البنك الدولي عن التعليم، خالد يايموت، جريدة التجديد، 82008/،http://arabemaths.jeun.fr/t13-topic.
- حول قرار التعريب، عبد القادر المغربي، مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة، ع ٥.
- الحياة مع لغتين: الثنائية اللغوية، محمد علي الخولي، ط١، ١٤٠٨ هـ.
- خرافة التقدم والتخلف، جلال أمين، القاهرة، مكتبة الشروق، ط٣، ٢٠٠٩ م.

- الخروج من التيه: دراسة في سلطة النص، عبد العزيز حمودة، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب (سلسلة عالم المعرفة)، ١٤٢٤ هـ.
- الخصائص، أبو الفتح عثمان بن جني، تحقيق محمد علي النجار، مصورة عن طبعة دار الكتب المصرية، ١٣٧١ هـ.
- خمس عشرة سنة من النضال في خدمة اللغة العربية، الجزائر، الجمعية الجزائرية للدفاع عن اللغة العربية، ٢٠٠٥ م.
- الدارجة في الإعلام والسينما، مصطفى الطالب، الدارجة والسياسة اللغوية في المغرب، الرباط، المركز المغربي للدراسات والأبحاث المعاصرة، ط١، ٢٠١٢ م.
- دراسات في الأدب العربي الحديث، محمد مصطفى هدارة، بيروت، دار العلوم العربية، ط١، ١٤١٠ هـ.
- دراسات في حضارة الإسلام، هاملتون جب، ترجمة إحسان عباس وآخرين، بيروت، دار العلم للملايين، ط٣، ١٩٧٩ م.
- دراسات في الشعر العربي، عبد الرحمن شكري، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، ط١، ١٤١٥ هـ.
- دراسات في اللغة العربية الفصحى وطرائق تعليمها، أنطوان صياح، بيروت، دار الفكر اللبناني، ط١، ١٩٩٥ م.
- دراسات لغوية، حسين نصار، بيروت، دار الرائد العربي، ١٤٠١ هـ.
- دفاع عن تعليم الطب باللغة العربية، ماجد عثمان وزهير أحمد السباعي، موقع شبكة صوت العربية،
http://www.voiceofarabic.net/ar/articles/2106.
- دفاعا عن اللغة العربية، كمال يوسف الحاج، بيروت، منشورات عويدات، ١٩٥٩م.
- رجال اختلف فيهم الرأي من أرسطو إلى لويس عوض، أنور الجندي،
https://www.almutadaber.com/books/book1_8909.pdf
- رغم الأعداء: اللغة العربية تزدهر، أبو بكر خالد سعد الله، موقع بوابة الشروق،
https://www.echoroukonline.com/ara/articles/.

- الرمز والرمزية في الشعر المعاصر، محمد فتوح أحمد، القاهرة، دار المعارف، ١٩٧٧ م.
- روابط الفكر والروح بين العرب والفرنجة، إلياس أبو شبكة، دار المكشوف، ط٢، ١٩٤٥ م.
- الروافد العربية لتجربة الشابي الإبداعية، محمد القاضي، دورة أبي القاسم الشابي، مؤسسة جائزة عبد العزيز سعود البابطين للإبداع الشعري، ١٩٩٦ م.
- روح الحداثة: المدخل إلى تأسيس الحداثة الإسلامية، طه عبد الرحمن، بيروت والدار البيضاء، ط٢، ٢٠٠٩ م.
- السجال اللغوي والثقافي حول اللغة الفرنسية في المغرب، مصطفى الغربي، ترجمة محمد اسليم، موقع محمد اسليم،
http://aslimnet.free.fr/traductions/gharbi/fra3.htm.
- السجال اللغوي وتطور التعريب في الجزائر بعد الاستقلال، سفيان لوصيف،
http://www.almaktabah.net/vb/showthread.php?t=10028.
- السودان ينضم لسوريا في تعريب تدريس العلوم وبخاصة الطبية منها، عثمان سعدي، موقع تورس،
http://www.turess.com/alfajrnews/15898.
- السياسة الاستعمارية وإجراءاتها ضد التعليم العربي الإسلامي في الجزائر، سعودي أحمد، مجلة التراث، جامعة زيان عاشور بالجلفة - الجزائر، ع ١١، يناير، ٢٠١٤ م.
- سياسة التعريب والفرنكفونية: تعارضات وجدانية، جلبير غرانغيوم، ترجمة محمد اسليم، موقع محمد اسليم،
http://aslimnet.free.fr/traductions/articles/ambivalence.htm.
- السياسة اللغوية وعلاقتها بالتخطيط التربوي والتنمية البشرية، علي القاسمي، التخطيط والسياسة اللغوية: تجارب من الدول العربية، الرياض، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ط١، ١٤٣٧ هـ.
- شعر ناجي: الموقف والأداة، طه وادي، القاهرة، دار المعارف، ط٤، ١٩٩٤ م.

الصعوبات التي تواجه تعريب التعليم العالي في الوطن العربي، سلطان الشاوي، المؤتمر الثاني للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، تونس ١٩٨٣ م.
- ضعف المناعة اللغوية والهوية المرتشعة في المجتمعات المغاربية، محمود الذوادي، الجزائر ووهران، ابن النديم للنشر والتوزيع، وبيروت، دار الروافد، ط١ ن ٢٠١٨ م.
- طبقات فحول الشعراء، محمد بن سلام الجمحي، تحقيق محمود محمد شاكر، ١٩٧٤ م.
- طريق العودة، بهارتي موكرجي، عبقرية اللغة، تحرير وتقديم ويندي ليسير، ترجمة حمد الشمري، السعودية، أثر، ط١، ١٤٤٠ هـ.
- ظاهرة التعدد اللغوي ومضاعفاتها في المحيط المجتمعي والتربوي المغربي، مبارك ربيع، المدرسة المغربية، ع ٣، مارس ٢٠١١ م.
- عثمان سعدي: بن عميروش حاول طردي من تيزي وزو وسعيد سعدي لم يخدم الأمازيغية، موقع باب الواب،
http://www.babalweb.net/ar/info/16674.
- العرب والانتحار اللغوي، عبد السلام المسدي، بيروت، دار الكتاب الجديد، ط١، ٢٠١١ م.
- العربية الفصحى المعاصرة: قضايا ومشكلات، محمد حسن عبد العزيز، القاهرة، مكتبة الآداب، ط١، ١٤٣٣ هـ.
- العربية لغة العلوم والتقنية، عبد الصبور شاهين، القاهرة، دار الاعتصام، ١٩٨٦م.
- العربية ورهانها العولمي لسانيا، عبد الجليل مرتاض، مجلة اللغة العربية، الجزائر، المجلس الأعلى للغة العربية، ط١، ١٤٣٠ هـ.
- العربية ولغة التدريس وإصلاح التعليم، عبد العلي الودغيري، مجلة عالم التربية، ع ٢٦، ٢٠١٦ م.
- عشرات المؤتمرات وآلاف العلماء والمتخصصين يؤكدون أنه طريق النهضة: تدريس الطب باللغة العربية، محمد هلال، موقع اللغة العربية صاحبة الجلالة، http://www.arabiclanguageic.org/view_page.php?id=296.

- العفن (مذكرات مالك بن نبي)، ترجمة نور الدين خندود، الجزائر، دار الأمة، ط١، ٢٠٠٧م.
- عقبات مفتعلة في طريق التعريب، جميل الملائكة، ندوة تعريب التعليم التقني والجامعي: المشاكل والآفاق (نظمها الاتحاد العربي للتعليم التقني بتونس ١٩٨٢ م).
- العقل العربي ليس متخلفا في ذاته، سيد داود، موقع ستار تايمز
http://www.startimes.com/?t=521425.
- العلاقة بين اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية: منظور معرفي، خالد عبد السلام، مجلة عالم التربية، ع ٢٧، ٢٠١٦ م.
- علاقة السياسة اللغوية بالتخطيط اللغوي: دراسة حالات من الوطن العربي، هدى الصيفي، رسالة ماجستير في كلية الآداب والعلوم بجامعة قطر، عام ١٤٣٥ - ١٤٣٦ هـ.
- علم اللغة الاجتماعي للمجتمع، رالف فاسولد، ترجمة إبراهيم بن صالح الفلاي، الرياض، جامعة الملك سعود، ١٤٢١ هـ.
- العلم وبناء الأمم: دراسة تأصيلية لدور العلم في بناء الدولة، راغب السرجاني، القاهرة، مؤسسة اقرأ، ط١، ١٤٢٨ هـ.
- العلم واللغة: متى يتكلم العلم العربية؟، محمود توفيق المناوي، القاهرة، المكتبة الأكاديمية، ٢٠١١ م.
- عناصر التعريب وقضيتنا الحضارية، محمد توفيق الرخاوي، مجلة اللسان العربي، ع ٥٢.
- عند ما تموت اللغات: انقراض لغات العالم وتآكل المعرفة الإنسانية، ك. ديفيد هريسون، ترجمة محمد مازن جلال، الرياض، جامعة الملك سعود. ١٤٣٢ هـ.
- عن سياسات تعريب ما بعد الاستقلال، ثريا الخربوش، موقع أنفاس
http://www.anfasse.org/.
- عولمة الثقافة، جان بيير فارنيي، ترجمة عبد الجليل الأزدي، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، ط١، ١٤٢٣ هـ.

غرائب الغرب، محمد كرد علي، القاهرة، مكتبة الثقافة الدينية، ط١، ١٤٣٣هـ.
الغريزة اللغوية: كيف يبدع العقل اللغة، ستيفن بنكر، ترجمة حمزة المزيني، الرياض، دار المريخ، ١٤٢٠ هـ.
- غطرسة القوة: عالم ريتشارد نيكسون السري، آنطوني سمرز، ترجمة محمد توفيق البجيرمي، الرياض، مكتبة العبيكان، ط١، ١٤٢٣ هـ.
- الغيث المسجم في شرح لامية العجم، صلاح الدين خليل بن أيبك الصفدي، بيروت، دار الكتب العلمية، ط١، ١٣٩٥ هـ.
- الفرانكفونية والعلاقات الدولية، خالد رستم، مجلة الدبلوماسية الدولية، ع ١٩، ١٤٢٥ هـ.
- فرنسا الاستعمارية: كيف تنهب باريس جزيرة قوادلوب وتستعبد أهلها، موقع الجزيرة،
http://midan.aljazeera.net/reality/politics/20183/5/.
- الفرنسية أفسدت لغة الجزائريين وحولتها إلى أضحوكة، بوابة الشروق،
https://www.echoroukonline.com/ara/articles/.
- الفرنسية في مواجهة طلب متزايد في الجزائر، موقع سفارة فرنسا في الجزائر،
https://dz.ambafrance.org.
- الفرنكفونية في لبنان والعالم العربي: مشروع حوار بين الثقافات، زهيدة درويش جبور، الدفاع الوطن اللبناني (مجلة الجيش اللبناني)، ع ٣٨ تشرين الأول ٢٠٠١ م.
- الفرنكفونية والسياسة اللغوية التعليمية الفرنسية بالمغرب، ترجمة وتقديم وتعليق عبد العلي الودغيري، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة، ط١، ١٩٩٣ م.
- الفصحى والدارجة في الإعلام، محمد العربي المساري، اللغة العربية في الخطاب التشريعي والإداري والإعلامي بالمغرب، أكاديمية المملكة المغربية، ١١ - ١٢ ذو القعدة ١٤٣١ هـ.
- فطرة الدفاع عن اللغة الأم بين التفعيل والتعطيل: وقائع ونماذج، رشيد أحمد بلحبيب، ضمن بحوث مؤتمر اللغة العربية ومواكبة العصر، بالجامعة الإسلامية عام ١٤٣٣ هـ.

- فلسفة البلاغة، جبر ضومط، بعبدا (لبنان)، المطبعة العثمانية، ١٨٩٨ م.
- فلسفة اللغة، كمال يوسف الحاج، بيروت، دار النشر للجامعيين، ١٩٥٦ م.
- الفلسفة واللغة، عبد الوهاب جعفر، الإسكندرية، دار الوفاء، ٢٠٠٣ م.
- فن الترجمة، محمد عناني، القاهرة، الشركة المصرية العالمية للنشر - لونجمان، ط٥، ٢٠٠٠ م.
- الفهرست، ابن النديم، بيروت، دار المعرفة. د. ت.
- في الأدب الحديث، عمر الدسوقي، القاهرة، دار الفكر العربي، ط١، د. ت.
- في الإصلاح التربوي لسنة ١٩٩١: بين النص الرسمي والنص الغائب، الحبيب عياد، في نقد المدرسة التونسية، تونس، مجمع الأطرش، ٢٠١٦ م.
- في تشخيص أزمة التعليم الجامعي بالمغرب: الواقع الموجود والأمل المنشود، عبد الغني منديب، مجلة عالم التربية، ع ٢٤، ٢٠١٤ م.
- في التعريب والتغريب، محمود فوزي المناوي، القاهرة، مركز الأهرام للترجمة والنشر، ط١، ١٤٢٦ هـ.
- في سبيل العربية، محمد هيثم الخياط، القاهرة، مكتبة وهبة، ط٤، ١٤٢٥ هـ.
- في شعاب العربية، إبراهيم السامرائي، بيروت، دار الفكر المعاصر، ودمشق، دار الفكر، ط١، ١٤١٠ هـ.
- فيض الخاطر، أحمد أمين، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٥٦ م.
- في غمار السياسية فكرا وممارسة، محمد عابد الجابري، بيروت، الشبكة العربية للأبحاث، ط١، ٢٠٠٩ م.
- في الفكر واللغة، عثمان أمين، القاهرة، معهد البحوث والدراسات العربية، ١٩٦٦/١٩٦٧ م.
- في قضايا اللغة العربية ومستوى التعليم العربي، أحمد الأخضر غزال، مجلة عالم التربية، ع ٤، خريف ١٩٩٦.
- في لغة الإعلام، إبراهيم السامرائي، اللسان العربي، ع ٥٣، ربيع الثاني ١٤٢٣هـ.
- في مخاطر فقدان العلاقة العضوية بين المجتمعات العربية ولغتها، محمود الذوادي، اللسان وإشكالية التلقي، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ط١، ٢٠٠٧ م.

في ندوة للمركز المغربي للدراسات والأبحاث المعاصرة حول الدارجة والسياسة اللغوية بالمغرب، إسماعيل حمودي، صحيفة التجديد، ١٧/ ٥/ ٢٠١٠م.
القديم والحديث، محمد كرد علي، مصر، المكتبة التجارية الكبرى، ط١، ١٣٤٣ هـ.
- قراءة في أضرار العولمة، سعيد عامر، العربية في خطر، الجزائر، مخبر الممارسات اللغوية، ٢٠١٣ م.
- قراءة في مقالات حول اتفاقية إيكس ليبان، محمد محمد المحب، http://www.alrafi3.com/forum/showthread.php/21535.
- القرار الرسمي في السودان ومؤازرته لتعلم العربية وتعليمها: الواقع والطموح، بكري محمد الحاج، د. ت.
- قضايا تأصيلية حول انقراض اللغات وازدهارها، مجدي عبد الرزاق سليمان، انقراض اللغات وازدهارها: محاولة للفهم، الرياض، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ط١، ١٤٣٧ هـ.
- قضايا الشعر المعاصر، نازك الملائكة، بيروت، دار العلم للملايين، ط٧، ١٩٨٣م.
- قضايا العربية على مدارج القرن الحادي والعشرين عبد الكريم خليفة، مجلة مجمع القاهرة، ع ٩٣ (المكتبة الشاملة).
- قضايا لسانية وحضارية، منذر عياشي، دمشق، دار طلاس، ط١، ١٩٩١ م.
- قضايا اللغة العربية، في العصر الحديث، سمر روحي الفيصل، د. م، ٢٠٠٩م.
- قلق المعرفة: إشكاليات فكرية وثقافية، سعد البازعي، بيروت والدار البيضاء، المركز الثقافي العربي، ط١، ٢٠١٠ م.
- قوائم السيرك، بيرت كيزر، عبقرية اللغة، تحرير وتقديم ويندي ليسير، ترجمة حمد الشمري، السعودية، أثر، ط١، ١٤٤٠ هـ.
- الكتاب الأبيض: مشروع إصلاح المنظومة التربوية في تونس، تونس، وزارة التربية، ٢٠١٦ م.
- كتاب الأعاجيب في كلام الأعاريب في الصحافة والسياسة والإعلام، علي محمد الدرويش، ملبورن، شركة رايتسكوب (أوسترالية)، د. ت.

- كتاب التاريخ المدرسي وتسييس الهوية في تونس المعاصرة (١٩٥٨ ٢٠٠٨)، فتحي الطاهري، تونس، دار آفاق، ط١، ٢٠١٥ م.
- الكتابة والاختلاف، جاك دريدا، ترجمة كاظم جهاد، الدار البيضاء، دار توبقال، ط٢، ٢٠٠٠ م.
- كفاح الشعب الجزائري ضد الاحتلال الفرنسي وسيرة عبد القادر الجزائري، علي محمد الصلابي، القاهرة، الصحوة، ط١، ١٤٣٧ هـ.
- كلمات العالم: منظومة اللغات الكونية، أبرام دوسوان، ترجمة صديق محمد جوهر، أبو ظبي، هيئة أبو ظبي للثقافة والتراث (كلمة)، ط١، ١٤٣٢ هـ.
- لسان العرب، بيروت، دار صادر، د. ت.
- اللسان العربي، ع ٢٠، وع ٢١،
- اللسان الفرنسية اضمحلال لغة، عبد الإله بلقزيز، صحيفة الخليج
http://www.alkhaleej.ae/studiesandopinions/page/.
- اللساني وغير اللساني: قراءة علمية في المصطلح، محمد الودغيري، موقع منتدى مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية،
http://www.m-a-arabia.com/vb/showthread.php?t=1267.
- اللغات المغاربية في مواجهة التفوق الثقافي الأورومتوسطي، أحمد معتصم، مجلة المدرسة المغربية ع ٣، ٢٠١١ م.
- لغتنا الجميلة احتفاء أممي وغربة في عقر الدار، عبد الله باليزي، موقع تينجداد أنفو http://www.tinejdad.info/opinion/.
- لغتي اليدشية، ليونارد مايكلز، عبقرية اللغة، تحرير وتقديم ويندي ليسير، ترجمة حمد الشمري، السعودية، أثر، ط١، ١٤٤٠ هـ.
- اللغة الباسلة، فتحي جمعة، دار النصر، ط٥، ٢٠٠٠ م.
- لغة التعليم العالي في الجامعات العربية: دور الإنجليزية في سياق التعرب، محمد راجي الزغول ورياض فايز حسن، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، ع ٣٣، ذو القعدة ١٤٠٧ هـ.
- لغة تعليم العلوم بين اتجاهين، صالح عبد العظيم الشاعر، موقع منظمة المجتمع العلمي العربي http://www.arsco.org/detailed/.

- لغة الخطاب التعليمي الجامعي بين إيديولوجيا العامية وإيديولوجيا العولمية، مثل من الجزائر والمملكة العربية السعودية: رؤية سوسيو لسانية، نعمان بو قرة، التخطيط والسياسة اللغوية، س١، ع٢، ١٤٣٧ هـ.
- لغة الطفل العربي في ظل العولمة، أحمد الضبيب، ضمن أعمال مؤتمر لغة الطفل العربي في عصر العولمة ١٧-١٩ فبراير ٢٠٠٧ م.
- اللغة العربية بين حماتها وخصومها، أنور الجندي، القاهرة، مطبعة الرسالة، د. ت.
- اللغة العربية بين العولمة والأصالة: تجليات العولمة في اللغة العربية، عمر عبد الهادي عتيق، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، ع ٢٢، شباط ٢٠١١ م.
- اللغة العربية: الصراعات المتداخلة: محمد أديب السلاوي، الرباط، مطابع الرباط نت، ط١، ٢٠١٥ م.
- اللغة العربية في الإدارة المغربية بين الإكراهات والتطلعات، محمد الفران، اللغة العربية في الخطاب التشريعي والإداري والإعلامي بالمغرب، الرباط، أكاديمية المملكة المغربية، ١١-١٢ ذو القعدة ١٤٣١ هـ.
- اللغة العربية في إسرائيل: سياقات وتحديات، محمد أمارة، الناصرة، المركز العربي للحقوق والسياسات، ط١، ٢٠١٠ م.
- اللغة العربية في أوطانها بين التحديات والآفاق، محمد الينبعي، مجلة اللغة العربية، الجزائر، المجلس الأعلى للغة العربية، ط١، ١٤٣٠ هـ.
- اللغة العربية في التعليم العالي والبحث العلمي، مازن المبارك، بيروت، دار النفائس ومؤسسة الرسالة، ط١، ١٤٠١ هـ.
- اللغة العربية في الجامعة المغربية بين المتطلبات البيداغوجية والوظيفية، عبد القادر كنكاي، أعمال الندوة الوطنية : وضع اللغة والأدب العربيين في الجامعة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالقنيطرة - المغرب، عام ٢٠٠٣ م.
- اللغة العربية في خطر الجميع شركاء في حمايتها، المؤتمر الدولي الثاني للغة العربية، ٢٧/ ٥ إلى ٢/ ٦/ ١٤٣٤ هـ.

- اللغة العربية في عصر العولمة .. إلى أين؟ محسن الندوي، مجلة الوطن العربي، الأربعاء ٧ تشرين الأول ٢٠١٥ م.
- اللغة العربية في الفكر العربي من عصر النهضة إلى عصر العولمة، خالد محمد حسين اليوبي، رسالة دكتوراه بجامعة أم القرى، ١٤٢٩ - ١٤٣٠ هـ.
- اللغة العربية في مواكبة التفكير العلمي أو من وحي مجلة المباحث التونسية، محمد سويسي، بيروت، دار الغرب الإسلامي، ط١، ١٤٢١ هـ.
- اللغة العربية في وسائل الإعلام، جمال المحافظ، اللغة العربية في الخطاب التشريعي والإداري والإعلامي بالمغرب، أكاديمية المملكة المغربية، ١١ - ١٢ ذو القعدة ١٤٣١ هـ.
- اللغة العربية المعاصرة في دول الخليج العربي وقضية الهوية، أحمد محمد المعتوق، بيروت، الدار العربية للعلوم ناشرون، ط١، ١٤٣٥ هـ.
- اللغة العربية: نزعة التعدد اللغوي والثقافي في الميثاق، عباس الصوري، قضايا استعمال اللغة العربية في المغرب (ندوة لجنة اللغة العربية، أكاديمية المملكة المغربية، الحلقة الثانية، فاس ١٦ - ١٧، ربيع الآخر ١٤٢٦ هـ).
- اللغة العربية وأسئلة العصر، وليد العناتي وعيسى برهومة، عمان، دار الشروق، ط١، ٢٠٠٧ م.
- اللغة العربية وتحديات العصر الحديث، بسام بركة، حوار العرب، إبريل ٢٠٠٥ م.
- اللغة العربية وتحديات العولمة، عبد الله أبو هيف، موقع دار المنظومة.
- اللغة العربية والتعريب في العصر الحديث، عبد الكريم خليفة، دار الفرقان، ط٥، ١٤١٨ هـ.
- اللغة العربية والتعليم العالي، عبد العزيز الزامل، موقع شبكة الألوكة، https://www.alukah.net/literature_language/040750//.
- اللغة العربية وسؤال الهوية، مصطفى شميعة وموسى الشامي، فاس، مطبعة آنفو برانت، ٢٠١٣ م.
- اللغة العربية وقضية التنمية اللغوية في باكستان، سمير عبد الرحيم إبراهيم، القاهرة، دار المعارف، ١٩٨٢ م.

اللغة العربية والوعي القومي، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ط٢، ١٩٨٦ م.
- اللغة العربية والهوية الثقافية وتجارب التعريب، عبد العزيز العاشوري، الهوية وقضاياها في الوعي العربي المعاصر، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ط١، ٢٠١٣م.
- اللغة العربية وهوية الأمة في مؤسسات التعليم العالي في الأردن (ندوة)، موقع مجمع اللغة العربية الأردني
http://www.majma.org.jo/index.php/.
- اللغة والتنمية المستدامة: دور اللغة في التحول إلى مجتمع المعرفة والاقتصاد القائم على المعرفة، محمد مراياتي، الرياض، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ١٤٣٥ هـ.
- اللغة والسلطة والمجتمع في المغرب العربي، جلبير غرانغيوم، ترجمة محمد اسليم، الدار البيضاء، إفريقيا الشرق، ٢٠١١ م.
- اللغة والهوية، محمد نافع العشيري، الشارقة، دار الثقافة، ط١، ٢٠١٧ م.
- اللغة والهوية، محمود السيد، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، مج ٨٥ ج ٣.
- لكل عقل موهبة، مل لفين، تعريب سامر عبد المحسن الأيوبي، بيروت، دار الحوار الثقافي، ط١، ٢٠٠٤.
- لكونوميست تتهم اللغة العربية بالانغلاق، صحيفة التجديد، ١١/ ٩/ ٢٠٠٨م.
- لماذا تتغير اللغات، ر. ل. تراسك، ترجمة محمد مازن جلال، الرياض، جامعة الملك سعود، ١٤٣٤ هـ.
- لن تتكلم لغتي، عبد الفتاح كيليطو، بيروت، دار الطليعة، ط٢، ٢٠١٢ هـ.
- مباحثات «إيكس ليبان».. كواليس خمسة أيام انتهت باستقلال المغرب، موقع ناظور سيتي، https://www.nadorcity.com.
- مبادئ تعلم وتعليم اللغة، دوجلاس براون، ترجمة إبراهيم بن حمد القعيد وعيد بن عبد الله الشمري، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤١٤هـ.
- المجلس الأعلى للتعليم المهام والتحديات، عبد الرحيم بن بوشعيب مفكير، موقع حركة التوحيد والإصلاح ، https://www.alislah.ma.

- محاضرات في تاريخ الاصطلاحات الفلسفية العربية، لويس ماسنيون، تحقيق زينب محمود الخضيري، القاهرة، المعهد العلمي الفرنسي للآثار الشرقية. د.ت.
- محاضرات في نشوء الفكرة القومية، ساطع الحصري، د. ت.
- المرآة، حمدان بن عثمان خوجة، تقديم وتعريب وتحقيق محمد العربي الزبيري، منشورات ANEP.
- المردود التربوي للمدرسة الجزائرية: دراسة وثائقية تحليلية، براهيمي الطاهر، مجلة العلوم الإنسانية، ع ٣١، جوان ٢٠٠٩ م.
- مساهمة أولية في نقد «الميثاق الوطني للتربية والتكوين»، حسام عزيز،
http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=439845.
- المسألة الثقافية في الوطن العربي، محمد عابد الجابري، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ط٣، ٢٠٠٦ م.
- المسألة اللغوية بالمغرب: الورش الوطني الكبير، حسن الصميلي، مجلة عالم التربية، ع ٢٦، ٢٠١٦ م.
- المسألة اللغوية في تقرير الخمسينية، عبد المجيد جحفة، بصمات - سلسلة جديدة،ع ٤، ٢٠٠٩ م.
- المسألة اللغوية في تونس، من أجل مقاربة سوسيو - سياسية، سالم لبيض، اللغة والهوية في الوطن العربي: إشكاليات تاريخية وثقافية وسياسية، بيروت، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، ط١، ٢٠١٣ م.
- مستقبل الثقافة في مصر، طه حسين، القاهرة، دار المعارف، ط٢، ١٩٩٦ م.
- مستقبل العربية في سوق اللغات، صحيفة العلم، ٢/ ٤/ ٢٠٠٩ م.
- مستقبل اللغة العربية بين محاربة الأعداء وإرادة السماء، أحمد بن نعمان، الجزائر، دار النعمان، ٢٠١٤ م.
- مستقبل المغرب واللغة الفرنسية، أدراعي محمد، موقع هسبريس.
http://www.hespress.com/writers/ .
- مستلزمات تعريب التعليم العالي من واقع التجربة السودانية، دفع الله عبدالله الترابي، ندوة المسؤولين عن تعريب التعليم العالي في الوطن العربي المنعقدة في الخرطوم من ٣١ - ٣٣ رجب ١٤١٩ هـ.

- مشكلة الأفكار في العالم الإسلامي، مالك بن نبي، دمشق، دار الفكر، ط١، ١٤١٣ هـ.
- مصطفى الأشرف كان يصف العربية بلغة الحروز والمتخلفين،
http://www.djelfa.info/vb/showthread.php?t=.
- المصطلحات العلمية في اللغة العربية، في القديم والحديث، مصطفى الشهابي، بيروت، دار صادر، ط٣، ١٩٩٥ م.
- المصطلحات الوافدة وأثرها على الهوية الإسلامية، الهيثم زعفان، القاهرة، مركز الرسالة للدراسات والبحوث الإنسانية، ١٤٣٠ هـ.
- مصير وحدة الجزائر بين أمانة الشهداء وخيانة الخفراء، أحمد بن نعمان، الجزائر، دار الأمة، ط١، ٢٠٠٥ م.
- مطارحات حول مسألتي اللغة والهوية، عبد الصمد بلكبير، الدارجة والسياسة اللغوية في المغرب، الرباط، المركز المغربي للدراسات والأبحاث المعاصرة، ط١، ٢٠١٢م.
- مظاهر التعريب في جامعة الكويت: آراء عينة من أعضاء الهيئة التدريسية، علي أسعد وطفة، مجلة العلوم الإنسانية، ع ٣٩، يناير ٢٠١٣ م.
- مظاهر نمو الوعي بالازدواجية اللغوية عند الطفل المغربي، أحرشاو الغالي، أعمال الندوة الدولية حول اللغة العربية والنظريات اللسانية: الحصيلة والآفاق، كلية الآداب والعلوم الإنسانية بفاس، ٢٠٠٧ م.
- المعارك الأدبية، أنور الجندي، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٣ م.
- المعاصرون، محمد كرد علي، دمشق، مجمع اللغة العربية، ١٤٠١ هـ.
- معاهدة التسليم أو الاستعمار الجديد، فؤاد بوعلي، موقع وجدة،
http://www.oujdacity.net/regional-article-ar.
- المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، د.ت.
- معذبو الأرض، فرانز فانون، ترجمة سامي الدروبي وجمال الأتاسي، د. ت.
- المغرب يعترف بالفشل في إصلاح التعليم، الحسن السرات، موقع بلا فرنسية .http://www.blafrancia.com/node/186

- مفاتيح العلوم، محمد بن أحمد بن يوسف الخوارزمي، تحقيق إبراهيم الأبياري، بيروت، دار الكتاب العربي، ط٢، ١٤٠٩ هـ.
- مفارقات الوضع اللغوي المغربي، عبد الرحمن المودن، المدرسة المغربية ع ٣، مارس ٢٠١١، م.
- المقالات المحظورة، فهمي هويدي، القاهرة وبيروت، دار الشروق، ط١، ١٤٢٤هـ.
- مقترح للتعليم بالعامية يثير جدلا جزائريا، من برنامج «الواقع العربي»، موقع الجزيرة نت، www.aljazeera.net/programs.
- مقدمة ابن خلدون، بيروت، دار القلم، ط٦، ١٤٠٦ هـ.
- مقدمة ابن خلدون، تحقيق عبد السلام الشدادي، الدار البيضاء، ط١، ٢٠٠٥م.
- ملاحظات حول تعريب دراسة الطب في السودان، عوض محمد أحمد وهاشم محمد حسن، Sudanese Journal of Public Health: July 2007. Vol.2. .
- ملاحظات على حركة الترجمة وتعريب الطب من حنين بن إسحاق إلى كلوت بك إلى الحاضر، أبو شادي الروبي، أزمة التعريب، القاهرة، مركز الأهرام للترجمة والتشر، ط١، ١٤٢٤ هـ.
- ملاحظات نحو تعريف الثقافة، ت. س. إليوت، ترجمة شكري عياد، القاهرة، دار التنوير، ط١، ٢٠١٤ م.
- ملف تخصصي: الجامعات الأمريكية مهمات في الشرق الأوسط، علي الطالقاني، ٣٠ أيلول ٢٠٠٧ م، شبكة النبأ المعلوماتية، https://www.annabaa.org/~annabaao/nbanews/.
- ممثلة منظمة الصحة العالمية غادة الشربيني لـ «الجزائر نيوز»: الفجوة اللغوية أدت إلى عدم إلمام الطالب الجامعي بالمادة العلمية، موقع الجزائر نيوز https://www.djazairess.com/djazairnews/.
- من أجل تفاعل لغوي، علال الفاسي، مؤسسة علال الفاسي، ط١، د. ت.
- من إشكالات الترجمة الأدبية وخصوصيتها الثقافية، ماهر شفيق، الترجمة وإشكالات المثاقفة، إعداد مجاب الإمام ومحمد عبد العزيز، منتدى العلاقات العربية الدولية، ٢٠١٤ م.

- من الذي دفع للزمار: الحرب الباردة الثقافية، ف. س. سوندرز، ترجمة طلعت الشايب، القاهرة، المركز القومي للترجمة، ط٤، ٢٠٠٩ م.
- من حاضر اللغة العربية، سعيد الأفغاني، بيروت، دار الفكر، ط٢، ١٩٧١ م.
- من حديث الشعر والنثر، طه حسين، القاهرة، مؤسسة هنداوي، ٢٠١٣ م.
- من ديوان السياسة، عبد الله العروي، بيروت والدار البيضاء، المركز الثقافي العربي، د، ت.
- منظومة التربية والتكوين بالمغرب في أفق الجهوية الموسعة، لحسن مادي، الدار البيضاء، مطبعة النجاح، ط١، ٢٠١٤ م.
- من نقد الاستشراق إلى نقد الاستغراب: حوار الاستشراق، أحمد الشيخ، القاهرة، المركز العربي للدراسات الغربية، ط١، ١٩٩٩ م.
- منهجية وضع المصطلح، أحمد شفيق الخطيب، اللغة وبناء الذات، موقع المكتبة الإسلامية،
http://library.islamweb.net/newlibrary/display_umma.php?lang=&BabId=1&ChapterId=2&BookId=2191&CatId=201&startno=.
- من هوان لغة التعليم إلى وهن الثقافة، الأهرام، ع ٤٦٧٥٨، السبت ٢١ صفر ١٤٣٦ هـ.
- موقع العربية في السياسات اللغوية في لبنان، حسن حمزة، التخطيط والسياسة اللغوية: تجارب من الدول العربية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ط١، ١٤٣٧ هـ.
- ميثاق التربية والتكوين المغربي.
- نحو مصالحات لغوية ومصارحات، ممدوح خسارة، مجلة اللغة العربية، الجزائر، المجلس الأعلى للغة العربية، ط١، ١٤٣٠ هـ.
- نشأة اللغة عند الإنسان والطفل، علي عبد الواحد وافي، القاهرة، دار نهضة مصر، ١٩٨٠ م.
- النص القرآني وآفاق الكتابة، أدونيس، بيروت، دار الآداب، ط١، ١٩٩٣ م.
- نصيبي من الحقيقة، محمد مزالي، القاهرة، دار الشروق، ط١، ٢٠٠٧ م.

- النظام التربوي في المغرب بعد ربع قرن من عهد الاستقلال، إدريس الكتاني، الرباط، نادي الفكر الإسلامي، د. ت.
- النظام التعليمي البورقيبي امتداد لمشروع استعماري سري، صابر فريحة، صحيفة الصباح، ٥/ ٦/ ٢٠١٢ م.
- نظرة عن تدريس اللغات وتعلمها من خلال مسار الإصلاحات التعليمية بالمغرب، عبد الرحمن الرامي، تدريس اللغات وتعلمها في منظومات التربية والتكوين: مقاربات تشخيصية واستشرافية، ٢٠ إلى ٢١ أكتوبر ٢٠٠٩ م.
- نظرية اللغة الثالثة: دراسة في قضية اللغة العربية الوسطى، أحمد المعتوق، بيروت والدار البيضاء، المركز الثقافي العربي، ط١، ١٤٢٦ هـ.
- النقد الذاتي، علال الفاسي، مؤسسة علال الفاسي، ط٨، ١٤٢٩ هـ.
- النقد العربي الحديث ومدارس النقد الغربية، محمد الناصر العجيمي، صفاقس، دار محمد علي الحامي، وسوسة، كلية الآداب، ط١، ١٩٩٨ م.
- النقد المنهجي عند العرب، محمد مندور، القاهرة، دار نهضة مصر، د. ت.
- نور الدين عيوش وعقدة الفرانكفونية، خالد الشرقاوي السموني، موقع هسبريس
http://www.hespress.com/writers/256865.html
- الهجرة وسؤال اللغة، محمد أحمد العمراوي، أعمال ندوة الهجرة والإبداع، ملتقى الأدباء المغاربة في المهجر، اتحاد كتاب المغرب - الرباط، ٢٠٠٧ م.
- هل تدريس الطب بالعربية يخرج لنا أطباء أضعف؟، زهير أحمد السباعي، مجلة المعرفة، ع ٦٥، شعبان ١٤٢١ هـ.
- هل يتخلص المغربي من جبة الفرنسية في الطب ويستبدلها بالعربية؟ إسماعيل عزام، موقع cnn العربي،
https://arabic.cnn.com/world/201612/02//arabic-medicine-universities-morocco
- الهوية العربية: فجوة الأدلجة والواقع، لطفي المرايحي، تونس، الأطلسية للنشر، ط١، ٢٠١١ م.
- الهوية الوطنية ومخاطر التعليم الأجنبي ٢، محمد عبد العزيز الياهلي، موقع البيان،
https://www.albayan.ae/opinions/19991.1094782-09-12-.

- الهوية وقضاياها في الوعي العربي المعاصر، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ط١، ٢٠١٣ م.
- الهوية والقيم: موت اللغة العربية نموذجا، ماجد بن جعفر الغامدي، موقع منتديات جامعة الملك عبد العزيز،
http://forum.kau.edu.sa/vb/caaue-cauneie-91/aueaec-iiceaec-caaue-cauneie-aeaaeie-caaae-79862/.
- الهيمنة اللغوية، روبرت فليبسون، ترجمة سعد بن هادي الحشاش، الرياض، جامعة الملك سعود، ١٤٢٨ هـ.
- واقع التعريب من ألفه إلى يائه، حسن غزالة، موقع دار المنظومة.
- واقع اللغة الأجنبية في التبادل بيننا وبين الغرب، أحمد الضبيب، مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة، ع ٩٥ (موقع المكتبة الشاملة).
- واقع اللغة العربية بين التفكير والتعبير وأثره في الهوية، مها حسن يوسف القصراوي، بحوث المؤتمر الدولي الأول للغة العربية ببيروت، ٢٦ - ٣٠ ربيع الآخر، ١٤٣٣ هـ.
- واقع اللغة العربية في أجهزة الإعلام، أحمد بن نعمان، اللغة العربية إلى أين؟، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)، ١٤٢٦ هـ.
- واقع اللغة العربية في الوطن العربي، محمود أحمد السيد، موقع دار المنظومة.
- الواقع اللغوي في العالم العربي في ضوء هيمنة اللهجات المحلية واللغة الإنجليزية، عبد الجواد توفيق محمود، رؤى إستراتيجية، مج ٢، ع ٥، يناير ٢٠١٤.
- وثيقة بيروت: اللغة العربية في خطر الجميع شركاء في حمايتها، المجلس الدولي للغة العربية، ٢٠١٢ م.
- وجهة نظر في تعليم اللغات بالمغرب، عبد المجيد التجدادي، موقع وجدة،
http://www.oujdacity.net/national-article-67005-ar/.
- وحي الرسالة، أحمد حسن الزيات، القاهرة، دار نهضة مصر، ١٣٨١ هـ.
- وسائل الإعلام بين العامية والعجمة، يوسف عز الدين، مجلة مجمع اللغة العربية، ع ١٠٢ (موقع المكتبة الشاملة).

- وضع اللغة والأدب العربيين في الجامعة: من أزمة القراءة إلى أزمة الكتابة والتواصل: قراءة في بعض البحوث والدراسات المعتمدة لنيل الإجازة، فاطمة كدو، أعمال الندوة الوطنية: وضع اللغة والأدب العربيين في الجامعة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالقنيطرة - المغرب، عام ٢٠٠٣ م.
- الوضع اللغوي في الفصحى المعاصرة، محمد حسن عبد العزيز، القاهرة، دار الفكر العربي، ط١، ١٤١٣ هـ.
- الوضع اللغوي في المغرب: صدامية النص والواقع، عبد الرحيم الدحماني، مجلة التخطيط والسياسة اللغوية، ع٧، ١٤٤٠ هـ.
- ويل لأمة مغصوبة اللسان، فهمي هويدي، صحيفة الخليج، ٢٤/ ٨/ ١٩٩٩م.
- يُتْم الكاتب، لويس بيغلي، عبقرية اللغة، تحرير وتقديم ويندي ليسير، ترجمة حمد الشمري، السعودية، أثر، ط١، ١٤٤٠ هـ.

سلسلة الحرب الباردة على الكينونة العربية

التجني على الهوية

درس الكتاب ما أُلصق بالعربية من تهم، كالصعوبة، والشيخوخة، وعدم الصلاحية للعلم، وأبان أن ما نُسب إليها من ذلك كان بعضه في معرض التبغيض، وتسويغ الدعوة إلى التبدل بها. وبيَّن أن ليس في اللغة الإنسانية لغة صعبة بإطلاق، وأخرى سهلة بإطلاق، وأن في كل لغة ما يصعب وما يسهل، وأن صعوبة اللغة -إن فرضت صحتها- لا تسوغ التبدل بها، وإنما يجب عدُّها قدَرا، ليس للشعوب إلا التكيف معه. وليس في اللغات ما يصلح للعلم وما لا يصلح له بالطبع، وكل لغة عظيمة كانت يوما لهجة فقيرة، محدودة الانتشار، ثم صارت إلى ما صارت إليه بسلطان أهلها، وجدهم في ترقيتها. ولا معنى لشيخوخة اللغة ما دامت تؤدي ما يريد أهلها، واتصال حياة العربية وقدمُها فضيلة من فضائلها؛ لأنها ربطت حاضر العرب بماضيهم ومستقبلهم، وأتاحت لهم أن ينتفعوا بأقدم تراثهم كما ينتفعون بأحدثه، وعدم اتصال غيرها جعل تراث أهلها المكتوب قبل قرون يسيرة تراثا أجنبيا، لا تفيد منه إلا كما تفيد من تراث اللغات الأجنبية بالترجمة.



أ.د. بجامعة طيبة في المدينة المنورة

له من الكتب والبحوث: "لغة قريش"، و" الشعر القرشي في القرون الثلاثة الأولى"، والسموأل: أخباره والشعر المنسوب إليه"، و "النقد الأدبي في رسالة الغفران"، و "معلقة عمرو بن كلثوم: دراسة وتحليل"، و "دراسة في معلقة عنترة بن شداد"، و "اللهجات العربية الغربية القديمة لكايم رابين"، و"الوجيز في العروض والقافية"، و "مناهج البحث في اللغة والأدب" (بالاشتراك)، و " الحقيقة والخيال في الغزل العذري والغزل الصريح"، و "هل كان للجاهلية نقد أدبي؟"، " والنحل في شعر امرئ القيس"، و" شعر قريش في الجاهلية"، و " على الأطلال: دراسة في البناء واللغة"، و"النقد الأدبي في صدر الإسلام والعصر الأموي: دراسة نقدية للأخبار والمأثورات"، و "عبيد الشعر كل كانوا عبيدا؟، و "ابن قتيبة ومنتقدوه"، و "الحركة الإسلامية في تركيا"، و"العقل أولا" و "بناء الفكر" و "قضايا النقد العربي القديم".

وله مقالات كثيرة وبحوث في الأدب والنقد واللغة والفكر والسياسة، منشورة في صحف ومجلات إلكترونية شتى.

+965 5222 4643
@sophia_kwt
info.sophiakw@gmail.com



